



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
DO ISPGAYA

1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

28 E 29 DE JUNHO 2013



ISPGAYA

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO GAYA

**Atas do
1º Congresso
Internacional de
Psicologia,
Educação e
Cultura**

**Desafios Sociais e
Educação:
Culturas e Práticas**

Organizadores

Leandro Almeida
Alexandra Araújo
Ana Paula Cabral
José Cruz
José Carlos Morais
Mário Simões

Título: *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas*

Organizadores: Leandro Almeida, Alexandra Araújo, Ana Paula Cabral, José Cruz, José Carlos Moraes e Mário Simões

Vila Nova de Gaia, Edições ISPGaya

Junho de 2013

ISBN: 978-972-8182-16-8

ATAS DO 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.
DESAFIOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: CULTURAS E PRÁTICAS
Vila Nova de Gaia, 28 e 29 de junho de 2013



**Instituto Superior Politécnico Gaya
2013**

ISBN: 978-972-8182-16-8

Índice

• JOGO DE XADREZ PARA AÇÕES TERRITORIAIS NA ESCOLA: UMA METÁFORA DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS	10
• GAME OF CHESS FOR TERRITORIAL ACTIONS IN SCHOOL: THE METAPHOR OF THE GUARANTEES OF RIGHTS SYSTEM'S	31
• O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DUMA PERSPETIVA DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO	32
• AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
• DISTÚRBIOS DE FALA NO COTIDIANO ESCOLAR: DISFEMIA E DISLALIA, CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO INTERPESSOAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
• ENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA ILHA DE S. MIGUEL	83
• SONS E SILÊNCIOS: A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA EM INDIVÍDUOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO.....	100
• O CONHECIMENTO DOS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO EM ADOLESCENTES COM E SEM SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	115
• CRIAR, REPRESENTAR E INSPIRAR AS ANTÍGONAS NO SÉC. XXI.....	130
• NADA É MAIS CERTO DO QUE A COISA INCERTA: INDECISÃO GENERALIZADA E INTOLERÂNCIA DA INCERTEZA COMO MARCADORES PSICOLÓGICOS DO PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS	148
• INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM ADOLESCENTES.....	160
• DAPTAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PARA APLICAÇÃO NO BRASIL.....	176
• PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES	201

• ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA BPR7/9 JUNTO DE ALUNOS MOÇAMBICANOS.....	219
• PERCEÇÃO DO SELF E AUTOAPRESENTAÇÃO EM CONTEXTOS DE ATRAÇÃO INTERPESSOAL	235
• UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O BEM-ESTAR SUBJETIVO: DIMENSÕES SOCIOECONÓMICAS E OCUPACIONAIS	252
• PSICOLOGIA ANALÍTICA E PSICOSSOMÁTICA: A IDENTIDADE CORPO-PSIQUE	270
• DESEMPENHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE E POLITÉCNICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	283
• O PAPEL DO PSICÓLOGO NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA VISÃO COMPREENSIVA E HOLÍSTICA DO CLIENTE.....	303
• “O LINEAR ENTRE O FORMAL E O INFORMAL: CULTURA, EDUCAÇÃO E O MUSEU – UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA”	316
• A INTEGRAÇÃO PSICOSSOCIAL DOS JOVENS EM PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DO CONSUMO ABUSIVO/DEPENDÊNCIA DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO	329
• VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O BULLYING NAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	344
• A FAMÍLIA, A PROFESSORA E AS PSICOPEDAGOGAS: CONHECENDO E INTERVINDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DE PAULO.....	363
• A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21 NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS.....	380
• A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	399
• A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO: IDENTIFICAÇÃO PARA A GARANTIA DA ESTIMULAÇÃO DOS TALENTOS	420
• INCLUSÃO, STRESS PARENTAL E SUPORTE SOCIAL	434
• REFLEXÕES EM TORNO DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DA FUNCIONALIDADE (CIF) NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	444
• INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROMA DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO	455
• DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS COM FIBROSE QUÍSTICA: UM ESTUDO DE CASO	473
PROCEDIMENTOS	476
• SIMPLIFICAÇÕES PERSISTENTES NA LINGUAGEM INFANTIL	489
• APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS	503

• CONCILIAÇÃO DE PAPÉIS PROFISSIONAIS E FAMILIARES NO CONTEXTO ATUAL: MUDANÇAS E EXPETATIVAS.....	524
• RELEITURA DE UM CASO DE PSICOSE INFANTIL QUE ALCANÇOU SUCESSO: UMA VISÃO CLÍNICA PARADOXAL E COMPLEXA.....	537
• ESTUDANTES ADULTOS EM DOUTORAMENTO: COMO SE CARACTERIZAM E QUAIS AS SUAS MAIORES APRENDIZAGENS?	552
• CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PORTUGUESES FACE À UTILIZAÇÃO DO REFERENCIAL CIF NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS COM NEE	570
• CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS AGENTES EDUCATIVOS INTERVENIENTES NO APOIO EDUCATIVO: ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	590
• A PRÁTICA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E JOVENS COM POTENCIAL ELEVADO: REFLEXÕES A PROPÓSITO DOS PRESSUPOSTOS DE GIMENO SACRISTÁN.....	603
• CULTURA DIGITAL, CULTURA HÍBRIDA: SUGESTÕES PARA UM OLHAR SOBRE GERAÇÕES E TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	612
• CONTRIBUTO DAS ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR PARA O DESEMPENHO ACADÉMICO A LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	627
• FORMAÇÃO DE EDUCADORES E OS DESAFIOS DA CIDADANIA INCLUSIVA DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO	642
• INVESTIMENTO E APLICAÇÃO DE RECURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL BRASILEIRA: AUSÊNCIA DE PLANEJAMENTO OU DE COMPETÊNCIA TÉCNICA	653
• ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO? VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PORTUGUESA	663
• PROCESSO DE BOLONHA: GARANTIA E CERTIFICAÇÃO PARA A QUALIDADE DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	680
• RESILIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES E ACHADOS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES	700
• A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS CONSELHOS DE TURMA ENQUANTO PROMOÇÃO DA DEMOCRACIA NAS ESCOLAS.....	717
• AUTOPERCEÇÃO DA BELEZA FÍSICA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ÍNTIMAS	734
• PERCEPÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA ARTÍSTICA.....	755
• O LABORATÓRIO DA PALAVRA PREVENINDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	772
• O FILME A ESCUTA DO SILENCIO AUXILIA NA AÇÃO PREVENTIVA DA VIOLENCIA SEXUAL INFANTIL JUNTO A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	790

• INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA - A NATUREZA E OS BENEFÍCIOS DA GRATIDÃO	807
• A GRATIDÃO E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS ..	808
• A ATITUDE DE (IN)GRATIDÃO, AS DIMENSÕES DA PERSONALIDADE E AS CAPACIDADES COGNITIVAS NA ADOLESCÊNCIA	827
• INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA.....	846
• A NATUREZA E OS BENEFÍCIOS DA GRATIDÃO	846
• A PERSPETIVA TEMPORAL FUTURA, A PERSONALIDADE E O (IN)SUCESSO ESCOLAR ENTRE ADOLESCENTES.....	862
• BATERÍA AURORA (INTELIGENCIA ANALÍTICA Y PRÁCTICA) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	881
• CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	897
• INTELIGENCIA SINTÉTICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	913
• PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	929
• RASGOS DE PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	948
• ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE FORMAL DE LAS CIENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	977
• TESTE R-1 – FORMA B: ESTUDO DAS VARIÁVEIS, SEXO, IDADE E ESCOLARIDADE EM UMA AMOSTRA BAIANA (BRASIL)	992
• ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO	1005
• AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	1023
• ENSINAR E APRENDER A COMUNICAR EFICAZMENTE: O PAPEL DAS HABILIDADES DE VIDA	1034

Nota de abertura

Este volume reúne algumas das comunicações apresentadas no I Congresso Internacional “Psicologia, Educação e Cultura”, realizado pelo Instituto Superior Politécnico de Gaia (ISPGaya: 28-29 junho, 2013). Mais concretamente, estão aqui reunidos os trabalhos que nos foram enviados devidamente formatados e dentro dos prazos temporais fixados.

Com a edição deste volume pretendem os organizadores proporcionar uma maior divulgação dos trabalhos apresentados e, ao mesmo tempo, garantir uma maior difusão da revista “Psicologia, Educação e Cultura” junto de académicos, profissionais e estudantes dos países de língua portuguesa e espanhola. Os temas da Psicologia e da Educação são dominantes, como aliás tem ocorrido com os artigos publicados na revista. Este I Congresso serviu, mesmo assim, para alargar o seu âmbito à “Cultura”, devendo este esforço prosseguir de forma deliberada em futuras edições da revista e do congresso.

Tendo havido a preocupação de editar este volume antes da realização do congresso para que os participantes pudessem melhor rentabilizar as comunicações e os autores presentes, nomeadamente pelo elevado número de sessões científicas em simultâneo, pedimos desculpas aos autores por eventuais lapsos na formatação final e edição dos seus textos. Também o curto espaço de tempo impediu qualquer tentativa de revisão séria dos textos do ponto de vista teórico e empírico, ao mesmo tempo que a edição prévia à realização do congresso impediu os autores de integrarem sugestões e críticas recebidas no momento da apresentação oral das suas comunicações. Neste sentido, os autores estão desde já autorizados a retomarem estes seus textos e a reformulá-los buscando outras fontes de publicação, apenas sendo necessário explicitar que uma primeira versão dos mesmos foi publicada neste volume.

Os organizadores

JOGO DE XADREZ PARA AÇÕES TERRITORIAIS NA ESCOLA: UMA METÁFORA DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Érica Monteiro Carapeticow¹

Fátima Gonçalves Cavalcante²

Daniela de Carvalho Braga³

Luiz José Veríssimo⁴

Marcelo Henrique da Costa⁵

Resumo

Propõe-se o Jogo de Xadrez para gestores educacionais como uma dinâmica grupal lúdica e estratégica. Objetivo: Provocar reflexões e trocas sobre o atuar do educador e as ressonâncias no território relacional da escola. Método: A dinamizadora oferece tabuleiro de xadrez gigante com 64 peças, explica regras básicas do jogo, o tabuleiro como sendo o território da escola; as peças e seus movimentos possíveis (avançar, recuar e capturar) e propõe que elas representem os integrantes do Sistema de Garantias de Direitos. Resultado: A devolução do grupo revelou a necessidade de espaço para reflexões e trocas, acerca das escolhas e desafios enfrentados no cotidiano educacional. Concluímos a importância de se ativar percepções capazes de provocar novos sentidos aos acontecimentos vividos em grupo.

Palavras-chave: jogo de xadrez, garantia de direitos, prevenção da violência, formação de gestores, escola e território

¹Email: empeticowster@gmail.com.

² Pesquisadores do Laboratório de Práticas Sociais Integradas da Universidade Veiga de Almeida, (LAPSI-UVA) Ibituruna, 108, casa 04, sala 201, Tijuca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 20.271-020. Email: fatimagold7x7@yahoo.com.br.

³ Email: danizinhabraca@yahoo.com.br.

⁴ Email: filosjverissimo@yahoo.com.br.

⁵ marcelohenriquedacosta@yahoo.com.br.

1. Introdução

O presente artigo apresenta o jogo de xadrez como uma metáfora lúdica e estratégica para pensar a escola junto a gestores da educação e averiguar como essa instituição pode colaborar com o Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente no espaço escolar. Ele se constitui como uma reflexão teórica e empírica sobre uma dinâmica vivencial aplicada na forma de jogo de xadrez no curso de extensão “Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola” para gestores da educação e diretores de escola ligados ao ensino público municipal do Rio de Janeiro, ministrado pela equipe do Laboratório de Práticas Sociais Integradas da Universidade Veiga de Almeida (LAPSI-UVA), com apoio do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares do Rio de Janeiro (SME/NIAP) e da Faperj/Funadesp em 2012/2013.

O jogo de xadrez ao organizar o movimento de peças num tabuleiro, a luz de regras, nos permitiu atribuir às peças existentes significados metafóricos distintos para se pensar a escola, os atores sociais que nela atuam e o território onde a escola se situa. Nesse cenário de “jogo” foi possível fazer reflexões sobre acontecimentos, dinâmicas e papéis de alguns integrantes do Sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente (SGDCA), com destaque à atuação dos profissionais da educação, sua articulação atual na engrenagem do Sistema (SGDCA) e as possibilidades de novas dinâmicas para fazer valer o princípio da proteção integral. No deslizar de cada peça e lance que se fazia no tabuleiro, os gestores faziam associações sobre suas atribuições para proteger ou prevenir a violência e como as peças do jogo de xadrez simbolizavam personagens da escola e do território a ela ligada. Assim o jogo permitiu que se deslizassem ideias e se exercitassem modos possíveis de agir, de fazer escolhas e de lidar com suas consequências, sendo ele um bom ‘tabuleiro metafórico’ para se pensar a escola e a atuação de seus gestores e diretores. Dito de outro modo, o jogo de xadrez foi aqui entendido como *metáfora de um jogo social* em que se pretende proteger e garantir direitos e acionar atitudes, ações, interações e procedimentos por parte da escola para reverter situações de violação ou de violência entre escolares.

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) são marcos legais mundiais que passaram a nortear as políticas sociais voltadas para os direitos humanos em todo o mundo, culminando com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989) que buscou assegurar mecanismos legais para ações jurídicas contra instituições, grupos sociais organizados ou pessoas que desrespeitem os seus artigos e violem os direitos infanto-juvenis (Ferreira, 2003). O Brasil tem participado das convenções internacionais e a Carta Constitucional de 1988 tornou-se um marco de apoio aos direitos humanos, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90) o principal documento regulador na área da infância e adolescência. Implantado em 1990 em sintonia com os movimentos internacionais em prol dos direitos, o Estatuto regulamenta ações de proteção e de responsabilização e convoca toda a sociedade brasileira a zelar pelos direitos de suas crianças e adolescentes. Após o ECA, passamos à *doutrina de proteção integral*, quando se entende que se uma criança ou adolescente não conseguiu se adaptar à vida social, o problema passa a ser visto como da própria sociedade. Assim, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como *sujeito de direitos*, trazendo à responsabilidade o Estado, a família e a sociedade na tarefa de cuidar desses direitos, mas também dos deveres e obrigações desse indivíduo em formação. A criança passa a ser prioridade absoluta na política, no direito público, no orçamento público destinado à educação para assegurar acesso às creches, escolas e ensino profissionalizante. Em mais de 20 anos, o ECA já sofreu nove atualizações e ainda há muito a se avançar para ampliar o seu alcance num país de proporções continentais como o Brasil (ECA, 2012).

Como vem sendo implantada a política para crianças e adolescentes em nosso país? O artigo 86 do ECA aponta que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto de ações governamentais e não-governamentais (ONG's, associações, sociedade civil, empresas, fundações de empresas) e da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As políticas públicas desenvolvem-se através de Conselhos de direito e Conselhos setoriais: Saúde, Educação, Transportes, Habitação etc. Ela também se aplica de forma deliberativa e normativa, com a participação da sociedade civil organizada. A população pode

participar através da gestão pública (Constituição, Art. 1) na forma de participação indireta. Temos duas formas de participar, indireta (voto) e direta (conselhos). Os membros dos Conselhos de Direitos ou Setoriais são metade governamentais e metade não-governamentais. Podemos participar enquanto sociedade, por associação ou como representante da sociedade civil. Em 19 de abril de 2006, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/CONANDA) publicou a resolução 113 que define as competências de um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) no Brasil:

Compete ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente promover e defender a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-as a salvo de ameaças e violações de qualquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações (Art. 2 da Resolução 118 do CONANDA).

Compõem a rede do SGDCA órgãos públicos e dispositivos sociais legalmente incumbidos de fazer valer os direitos anunciados na Constituição Cidadã e nas políticas públicas brasileiras. É fundamental que esses integrantes do Sistema tenham clareza de seus papéis, do modo como se articulam no desempenho das suas responsabilidades enquanto agentes de promoção, defesa e controle desses direitos e garantias infanto-juvenis. Ao lado da Saúde, da Assistência Social, da Justiça, dos Conselhos de Direitos, dos Conselheiros Tutelares que irão cuidar de receber e de apurar as notificações de violações de direitos e de encaminhá-las à justiça, como a Escola se coloca nesse Sistema? Como os integrantes percebem as suas funções e limitações? Como observamos a Escola atuar no território que a compõe? Como ela agrega ações e iniciativas de proteção? Como dialoga com outros dispositivos? Quais são suas parcerias efetivas e resolutivas? A Escola está aberta a trocas com os demais segmentos institucionais? Como a escola opera nessa rede do SGDCA que é tão mais ampla e que se estende por diferentes territórios do município, do estado e do país? Urge a necessidade de um ‘azeitamento da engrenagem’ da rede para torná-la funcional, com integrantes somando forças na defesa e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes (Oliveira, 2013). Para tal é preciso abrir *espaços para reflexões e trocas*

entre as áreas e entidades integrantes do Sistema, o que poderá trazer outros discernimentos entre pares e a criação de novas relações no território social que agrega a Escola.

Rede de Proteção e o Papel da Escola

Para que de fato os problemas infanto-juvenis possam ser tratados com a complexidade que merecem, de forma integral e articulada, é necessária ampla participação dos diversos atores, as peças devem mover-se a partir de uma estratégia integrada. Os conselhos Municipais da Criança e do Adolescente devem cada vez mais ser fortalecidos como um espaço plural e democrático de participação. Quanto maior a participação e engajamento de governos, representantes de ONGs e de outras entidades da sociedade civil, nas instâncias que regulam as políticas de garantias de direitos de crianças e adolescentes, mais asseguraremos a proteção integral, conforme a lei prevê. Um elemento fundamental para que isto ocorra é o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, que têm nos referidos Conselhos Municipais seu espaço privilegiado para se desenvolver.

A garantia da proteção integral passa necessariamente por duas vias: pelas políticas públicas que possam diminuir a desigualdade social; e pela mobilização da sociedade civil. É necessária a participação da sociedade civil no processo de elaboração das políticas públicas, seu acompanhamento e avaliação. As novas formas de governo incluem o poder local, onde todos são convidados a exercer sua cidadania, o que implica a participação nas discussões da gestão das cidades e dos caminhos para solucionar as demandas do município (Castro, 2010, p.17).

É necessário desenvolver a consciência do papel fundamental dos professores e educadores como integrantes diretos do “sistema de garantia de direitos” e que nem todos os problemas enfrentados na escola em relação às crianças e adolescentes têm como principal antídoto uma abordagem exclusivamente pedagógica. A Escola, pelo contrário, joga um papel fundamental na promoção de direitos e na mitigação das diversas formas de desigualdade, como a exclusão e a miséria. Em muitos casos, a demanda trazida para a escola ancora-se em soluções que passam pela justiça, pela saúde e pela assistência social.

O involuntário isolamento que muitas vezes a escola se coloca não permite justamente que ela perceba que em diversos casos é necessário acionar outros profissionais, com uma formação acadêmica distinta do professor, articulando saberes e fazeres que de fato garantam a integralidade da proteção. A integração de distintos saberes, na qual o educador tem um papel de destaque, inclui ainda, a família das crianças e jovens, conforme previsto na Constituição Federal, quando fala-se da necessária criação de rede, composta pelo Estado, pela sociedade e pela família. Tal preocupação também está expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 2012).

Justamente por compreender que “educar” é uma atividade complexa - que extrapola em muito a mera ação de instruir, apresentar conteúdos acadêmicos, mas é fundamentalmente auxiliar na preparação para a cidadania - é que a Escola cumpre um papel estratégico de não apenas atuar dentro do seu espaço físico e simbólico específico, mas atuar como uma das principais forças de garantias dentro do território em que vivem essas crianças e jovens, território no sentido simbólico de pertencimento e locus do acontecimento cotidiano da vida e das trocas entre os sujeitos. Uma “escola que protege”, além de dar conta de sua rotina, deve ajudar a mapear os potenciais parceiros existentes no território, que são múltiplos, plurais e diversos, levando em conta a especificidade histórica e cultural de cada comunidade, favorecendo o surgimento e a proliferação de fóruns amplos, democráticos e participativos, que disseminem uma cultura de paz e de cidadania, desenvolvendo uma “concepção de aprendizagem que contemple o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Faleiros, 2007, p. 8).

A transmissão de valores, o livre debate de ideias com construção de respeito e tolerância à opinião divergente, a formação da consciência tem tanta importância como papel da escola como a transmissão de conhecimentos através das disciplinas tradicionais.

É fundamental que se destaque também o caráter eminentemente preventivo do “Sistema de Garantias de direitos”, pelo qual a escola tem um papel destacado, seja ao

atuar sobre os eventuais problemas de disciplina de alunos – que devem ser resolvidos através de mecanismos que busquem levar à conciliação, através de processos integrados que levem em conta a mediação de conflitos – seja ao orientar as famílias dos escolares, para que sejam peça comprometida com a proteção.

Acima de tudo, a escola deve produzir uma ambiência que favoreça as relações de solidariedade, responsabilidade, autonomia e empatia. Apoiando de um lado o desenvolvimento de singularidades que levem em consideração talentos e afinidades, mas que por outro afirmando uma cultura de paz, de respeito às diferenças e à diversidade, que respeite as novas configurações familiares e que ajude a produzir novos agenciamentos de pertencimento para afirmação do bem-viver e de um mundo de direitos.

As implicações dessa mudança estrutural no direito à vida exigem que a cidadania seja vivenciada por todos, independentemente de etnia, classe social, credo ou idade. Surge então a compreensão de que não basta apenas possuir leis, mas é preciso dar vida a elas (Castro, 2010, p.15).

2. Metodologia

Amostra

O jogo de xadrez foi uma atividade desenvolvida pelo LAPSI, sob a coordenação de Erica Carapeticow, dentro de um Curso de Extensão sobre violência na escola e direitos na educação, de 42 horas, oferecido para 50 gestores de onze Coordenadorias Regionais e 50 diretores de escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com apoio do NIAP. O jogo do xadrez foi oferecido apenas ao grupo de gestores das CREs que aderiu ao mesmo, participando de uma dinâmica grupal apresentada como – um jogo que ajuda a exercitar um planejamento estratégico – algo que os gestores já costumam fazer em sua prática cotidiana. A participação se deu por adesão voluntária, em dois encontros diferenciados e no total, cerca de 30 gestores da educação aderiram e participaram do jogo.

Instrumento

O Jogo foi feito num tabuleiro gigante para adultos e os participantes foram convidados a utilizar o jogo como um convite para pensar sobre a sua prática profissional a partir de um outro distanciamento. Para participar do jogo, não era necessário '*saber jogar xadrez*' mas se disponibilizar para aprender sobre as regras de um jogo, a ser conhecida, vivenciada, compreendida, de modo a se perceber como se *faz* *escolhas* e que *resultados* essas escolhas produzem. O jogo de xadrez, entendido como uma metáfora da vida social e da linguagem cotidiana pode produzir reflexões sobre o enfrentamento dos *desafios colocados pelo adversário* e sobre as jogadas, entre tantas possíveis, de modo que o jogo permite uma reflexão sobre as *alternativas* e sobre a construção de um pensar estratégico.

Ao propor a gestores da educação o jogo de xadrez, representando a escola no seu território, foi possível oferecer-lhes a possibilidade de conhecer e de explorar a experiência de jogar e experimentar movimentos internos e do pensamento que se transbordam em expressões. O xadrez é jogado num território de 64 casas com 32 peças, em dois conjuntos de cores, de lados opostos equivalentes como ponto de partida. Propomos o uso do xadrez como abertura, disponibilização para novo campo relacional, estabelecido pela apropriação de um território (tabuleiro de xadrez) e suas fragmentações (corpo, coração, alas, diagonais, colunas, linhas e casas), bem como de peças (peões-alunos/apoios, rei-conjunto de direitos, rainha-direção do colégio/escola, bispo-conselhos tutelares, cavalos-Ministério público, torres-famílias) com suas particularidades de avançar, recuar, capturar e forças de atuação. Propor a associação do jogo de xadrez à prática do Sistema de Garantia de Direitos junto a educadores nos permitiu trabalhar a sensação e a percepção de forma simbólica, explorando a capacidade de planejar ações de 'proteção e defesa' de um modo lúdico, através da arte de jogar e do movimento. O jogo também ajudou a descentrar a pessoa do habitual e a convidá-la ao novo.

Procedimento

Erica Carapeticow apresentou as peças e esclareceu sobre como elas podem ser movimentadas no tabuleiro, descrevendo as regras básicas do jogo de xadrez. O grupo chegou bem atento, mantendo-se reservado, entreolhando-se e com poucas falas, um cuidado esperado a gestores que ainda estão conhecendo o território desconhecido a ser explorado. Todos escutaram atentamente as regras do jogo e também revelaram a necessidade de entender o que aquele jogo estaria lhes oferecendo naquele momento. Um diálogo sobre o jogo e suas possibilidades foi se travando e as pessoas foram ficando mais interessadas com as conexões possíveis de serem feitas entre os elementos do jogo e da vida social. Cartazes com possíveis associações entre as peças do jogo e personagens da vida cotidiana de uma escola foram afixados nas paredes. A surpresa dessas possibilidades de associar peças do jogo a atores ou entidades da escola e do SGDCA capturou as pessoas para um encontro de mais proximidade e sentido. A situação foi percebida como desafiadora para o grupo e a partida foi protelada ao máximo, com perguntas e afirmações. O grupo optou pela prudência antes de correr riscos, de fazer os seus lances e de mostrar as suas jogadas. Havia apreensão para viver o jogo. Erica ofereceu ajuda para pensar os lances. Então, foram iniciadas partidas de três minutos, o que permitiu que cada equipe fizesse três ou mais jogadas. As jogadas foram negociadas e feitas em equipe e aconteceram muitas trocas para decidirem os lances. Todo o grupo vibrou espontaneamente. O lúdico contagiou a todos naquele momento. Ao final, abriu-se um espaço para se refletir sobre o que o jogo representou para cada integrante e como ele ajudou a pensar a escola em seu território e a revisar ações de proteção da criança e do adolescente na escola.

4. Resultados e Discussão

O Jogo de Xadrez como metáfora para pensar a escola não se restringe apenas ao ato de fazer jogadas, ou a tensão de escolher lances e acompanhar os seus efeitos no tabuleiro. Ele é aqui utilizado como metáfora para pensarmos o desafio de escola diante do SGDCA. Desse modo, a partir de cada peça do jogo que será aqui explicada, com sua movimentação e simbolismo, iremos articular falas que surgiram dos gestores da educação ao longo do curso de extensão ou reflexões teóricas e conteúdos que esclareçam a dinâmica e o papel dos integrantes do SGDCA. Dito de outro modo, como

não se pode trazer o clima do jogo para o artigo, optamos por associar as peças de jogo com as ‘peças do SGDCA’, com foco no papel da escola. A dinâmica da apresentação dos resultados irá acompanhar a apresentação das peças e sua movimentação no tabuleiro e, em paralelo, reunir falas e reflexões que ilustram o modo como gestores da educação pensam e como se pensa hoje o desafio contemporâneo da escola. Cada passagem terá perguntas disparadoras que irão alinhar as reflexões e análises.

A Escola num território de acontecimentos e jogos do SGDCA

No jogo de xadrez é de extrema importância que o jogador visualize o tabuleiro como um todo; é um campo de batalha; representa a armação, reunindo várias partes de um todo, dentro da qual, duas mentes tornam visível sua luta pelo domínio de tempo, espaço e movimento de material na consecução do objetivo do jogo; as peças devem ser vistas compondo um conjunto articulado, integrantes de um contexto. Os movimentos são a execução do planeamento; uma estratégia, corpo de ideias é realizada com variações individuais, táticas (Carapeticow & Oliveira, 2012, p.1).

O tabuleiro de Xadrez - Nesses encontros com gestores da rede municipal de ensino, convidamos atores da Escola para jogar xadrez, conhecer suas regras, se aproximar uns dos outros enquanto pares, dialogar sobre as conexões surgidas no jogo e perceber como as jogadas evocam os vividos difíceis no atuar escolar. Oferecemos espaço lúdico, de sensações e trocas: um grande tabuleiro com 64 casas formando uma armadura, onde traçamos 14 diagonais, 8 linhas, 8 colunas, um centro de 4 casas e no seu entorno 10 casas constituindo o corpo, além de 4 alas dos Reis e Rainhas. Como um tapete, o tabuleiro foi esticado sob o chão da sala. Nele atuarão 32 peças brancas e pretas, que vão poder avançar, recuar e capturar de forma própria, além de serem capturadas. Tomamos o tabuleiro como sendo o *território social no qual a Escola se integra*, o território dos acontecimentos da vida cotidiana. As trocas simbólicas não se reduzem às favelas e comunidades, podem ser representadas pelo bairro ou pela a cidade. Consideramos que no *centro* está a pulsação que mais interessa. Portanto, dominá-lo é ter mais chances de sucesso. Mas como conseguir o domínio? Experimentações. As peças deslizam nesse território e, para ganhar o jogo, capturar o *Rei do adversário*, é preciso além de conhecer as peças em suas formas de atuação, colocá-las articuladas, traçar e realizar estratégia. Faz-se necessário pensar na

totalidade, nas várias possibilidades de escolha, do jogador e do adversário e como se mitiga isso no jogo. Uma peça sozinha não consegue nada, precisa se juntar a outras peças, conectar forças e juntas desenharem o campo de atuação. Assim, os jogadores são convidados a apropriarem-se das forças e articulá-las em lances estratégicos. Há uma complexidade que toma os participantes na consideração dos distintos traçados, possibilidades de movimentos, escolha do lance, realização da estratégia, sacrifício de peças, imagens que desafiam a percepção e o sensível.

Que território é esse onde a escola se situa? A escola é uma das instituições sociais que é intensamente atravessada pelas mudanças sociais, como comentou um gestor: “A sociedade avançou de tal maneira que nós não a acompanhamos (...). *A escola é atravessada direto por essas questões. Na escola, as coisas se dão, as coisas acontecem, com todas as contradições e conflitos*”. Portanto, os problemas que aparecem na escola são transversais, ela lida com a diversidade de raça, gênero, sexualidade, classe social, cultura, homofobia, Bullying e ainda com as novas configurações familiares: “As mudanças sociais ainda estão em desacordo com os valores vigentes da maioria. E a escola tem que lidar com todas essas mudanças. Não é uma tarefa fácil”. E continua outro gestor: “Acho que a escola tem que estar atenta ao seu papel. Temos que dar conta disso, só que a grande questão é que a gente está trabalhando com o fato já acontecido. *A gente não tem um trabalho preventivo. Porque estamos sempre correndo atrás daquilo que está acontecendo, a gente parece um distrito policial, só fazemos atender questões de violência* (...) Se não houver um programa, uma assistência para reverter, para que isso não aconteça, ficaremos só cicatrizando a ferida”. O trabalho preventivo depende de uma coalisão de forças distribuídas pelos participantes, a saber: justiça, saúde, educação e assistência social. A escola pode ser uma parceira nesse sistema de cuidados? Como a escola pode acionar a saúde? Como pode acionar a assistência social? Como pode acionar a justiça? Um gestor comenta: “Se não está na escola ou não tem bolsa família, no fim, entre a saúde e a assistência, quem vai assumir aquela situação será a escola”. Portanto, a escola se percebe como uma instituição social da maior importância e aquela que assume mais diretamente as demandas sociais, inclusive quando nem a saúde e nem a assistência social deram conta de suas próprias demandas de assistência.

O tabuleiro do jogo não é a escola e sim a comunidade, o “território” – então, devemos assumir que os muros da escola podem ser apenas o seu contorno feito de pedra ou tijolo. Um espaço social dentro do outro, uma instituição dentro de um lugar específico não representa mais do que uma formalidade abstrata, mas que satisfaz as apreciações do senso comum. O filósofo Martin Heidegger (2012), com respeito à convivência humana, estima que ela não é da mesma ordem espacial que os objetos. Uma roupa está dentro do armário, a água enche um copo, permanecendo dentro dele até ser sorvida. As coisas não se tocam mutuamente, elas podem estar juntas, espremidas uma na outra, numa relação de contentor – contido, mas não se *encontram* porque uma não pode ir ao encontro da outra.

Como pensar a interação efetiva entre escola e comunidade? Podemos conceber a escola e a comunidade num universo comum, que resguarde e, até, enriqueça as suas singularidades, que possa provocar uma saída do estranhamento recíproco. Este esforço espelharia a possibilidade de constituição ativa de um *ethos*, de um espaço de convivência compartilhado e dialogado. Nesse sentido, a escola e a comunidade, elas próprias formariam, como um todo, o sentido pleno de *comunidade*: um espaço *em comum*, que abriga as singularidades, a parceria, o diálogo, e, por outro lado, que acolheria e conviveria com as provocações e tensões, que, apesar de seu teor de desafio, não inviabilizam a convivência e abrigam os jogos de forças em ação e latentes a serem compreendidos. Observamos, pela fala dos gestores, que a escola ainda aproveita pouco o espaço de interação com o seu entorno social, exceto em alguns casos em que essa parceria foi ilustrada como algo importante e significativo para ambos os lados.

As Peças do Jogo – Apresentamos as peças como ‘personagens’ ou ‘entidades’ ligadas a escola e seu território e ao SGDCA, sob a forma de cartazes colados nas paredes, convidando o grupo a construir um pensamento metafórico em que - o Jogo de Xadrez se torna figura e fundo - para se pensar as relações da escola com o SGDCA. Percebe-se hoje, a escola com enorme poder centralizador, centro, *coração do jogo*, ponto de encontros diários de gentes e valores. Interrogamos, se há por parte dos profissionais da educação um desconhecimento das outras peças integrantes do sistema de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, bem como de suas competências? Sim, respondem os gestores, “pouco conseguimos nos acessar uns aos

outros, uns com os outros, dialogar com nossos pares, somar forças para realizar os objetivos sem que a escola se sinta sozinha ou sobrecarregada”.

Como podemos definir o jogo de xadrez como metáfora do jogo social? Para isso, nos apoiaremos, nesse instante, na leitura de Pearce (1996). A apreciação desse autor nos fez lembrar que não se trata de conceber o jogo da interação social como uma atividade específica que é realizada envolvendo escola e comunidade, mas sim, que o jogo faz parte da própria natureza humana: “a um bebê não é necessário ensinar a jogar jogos. É algo que os humanos fazem naturalmente” (Pearce, 1996, p. 177). Isso não quer dizer que os atos e intenções interativas se processem de forma arbitrária e aleatória. “Os adultos possuem uma aptidão enormemente aperfeiçoada para calibrar o que é que está acontecendo e descobrir a que espaços discursivos – como os chamam alguns – podem se somar” (Pearce, 1996, p. 178). Quanto aos espaços discursivos, Pearce indica que o nosso jogar constitui não apenas as “estratégias”, ou seja, as possibilidades em que nos lançamos na dinâmica de nossas várias redes relacionais, como, em última análise, nossa própria identidade. “Estes espaços nos permitem tomar uma certa posição nas conversações em curso. Achamos nossa identidade como seres humanos, como pessoas, de acordo com os lugares que encontramos nestes jogos que se superpõem” (Pearce, 1996, p. 178). Como ‘jogos que se superpõem’ entendemos os vários espaços sociais por onde transitamos.

O Rei seria o conjunto desses direitos - Ele é o objetivo do jogo, sua captura pelo adversário significa a derrota. Então, é preciso protegê-lo, colocá-lo na melhor posição, garantida de ameaças. Seus movimentos consistem em avançar e recuar para qualquer direção, somente uma casa, podendo realizar captura de peça adversária que estejam nessas casas que alcança. Quando em xeque, pode sair da ameaça de captura fugindo, capturando a peça que ameaça ou colocando uma peça entre ele e a adversária ameaçadora. Sofre derrota ao receber xeque-mate, ataque sem saída. Ganham os adversários. Mas com a proposição lançada, Rei enquanto esse conjunto de direitos fundamentais infante-juvenis (direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade), a efetivação dos direitos depende de se colocar ativas as peças do jogo de um modo atento e orientado por prioridades do SGDCA. Na engrenagem do Jogo de Xadrez, bem como do Sistema de Garantia de Direitos é imprescindível o todo da composição em articulações várias, a relação todo e partes.

Diante dos recursos atuais, que direitos e garantias serão efetivados? A participação dos educadores precisa estar implicada no atuar cotidiano em sintonia com políticas públicas estratégicas.

Qual é essa política para crianças e adolescentes que o ECA traz? A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e dos Conselhos de Direitos e Setoriais (Saúde, Educação, Assistência Social, etc). No ECA, fala-se dos direitos fundamentais e da prevenção, do direito à saúde, liberdade, profissionalização, educação. Lá já se prevê a notificação na saúde e na educação. A notificação ou comunicação de casos suspeitos ou confirmados não é pessoal, ela é institucional. O principal objetivo é proteger a criança. Então a medida protetiva, socioeducativa e aquelas pertinentes aos pais serão acionadas e aplicadas por autoridades competentes (Conselho Tutelar, Juiz da Vara da Infância e Juventude). Não é função de professor aplicar medidas protetivas (Oliveira, 2012).

A Rainha, nesse jogo - poderia ser a direção da escola (que lhe representa a nível local) ou então a própria Escola (quando ela é vista regionalmente por uma rede de escolas). Ela avança e recua em qualquer direção nas linhas, colunas e diagonais, quantas casas quiser, podendo capturar quando se movimenta. Sua atuação é poderosa, pois é nesse dispositivo que crianças e adolescentes vivem encontros regulares, com muitas interferências possíveis nas trocas sensíveis que estabelecem. Pensemos na atualidade e no modo como a escola faz parceria com os outros integrantes do sistema de garantias de direitos infanto-juvenis. O desafio é levar a escola a olhar em seu entorno e perceber os muitos pontos de contato, troca e diálogo que podem ser estabelecidos com o restante do tecido social (Secretarias, Postos de Saúde, Igrejas, Órgãos Públicos), a fim de somar dados, atualizar olhares e dinâmicas de atuação profissional. Então, atos violentos bárbaros sacodem a escola, brotando no dia-a-dia e trazendo para dentro da escola a repetição do social caótico e que resulta da crise de valores. O jogo, como um processo lúdico que é sério, convida os educadores a refletir, dialogar e criar novos trajetos!

Quem é o responsável por verificar se esse direito está sendo cumprido? Um grupo de instituições vai ficar no eixo das promoções, outro da defesa e outro do

controle. Vai funcionar, se cada um souber o que deve ser feito. Para tentar minimizar a falta de conhecimento sobre o processo de escolha do Conselho Tutelar, o CONANDA definiu através de uma resolução que todos os processos de eleição sejam unificados em todo o Brasil. Agora também os Conselheiros Tutelares tem direitos sociais trabalhistas assegurados, que não tinham. Para a Proteção Integral funcionar é preciso ter compromisso com a causa, integração e profissionalismo, ingredientes que juntos acionam o óleo que faz funcionar a engrenagem do quadro do SGDCA descrito abaixo. Os recursos públicos seriam a energia. O Sistema de Garantia de Direitos precisa funcionar com redes e para fluir, tudo precisa funcionar. Tem que estar todo mundo trabalhando junto. Só o funcionamento articulado de todos irá assegurar os direitos através de três eixos estratégicos de ação: **defesa**, entra quando a promoção não acontece; a **promoção**, corresponde à aplicação de todas as políticas básicas, educação, saúde, assistência social, etc; e **controle**, exercido por instituições da justiça e por conselhos que a monitoram (Oliveira, 2012).

As Torres: Pensemos nelas como sendo as famílias. Movimentam-se nas colunas e linhas, quantas casas quiserem, avançando e recuando conforme a escolha e capturando nesse movimento, quando permanece na casa antes ocupada pela peça capturada. Chegam no Jogo variando o tom da sua presença, trazendo suas coerências e contradições. São elas por vezes parceiras e outras vezes adversárias. Com suas estruturas, vulnerabilidades e novas configurações trazem diferenças ora somando ora minando o convívio. Esperam por uma escola que atenda seus filhos e necessidades e, por vezes, somente para garantir o auxílio de sobrevivência que recebem do governo, sem maior consciência do benefício da escolarização, pois muitas delas estiveram alheias do ensino escolar em sua vida pessoal. Além disso, muitas vezes delegam para a Escola a missão de educar, como dizem os educadores, que se sentem desafiados a equacionar demandas intensas e distintas no âmbito familiar.

Como a escola percebe a família? Muitas vezes, a escola acaba sendo o lugar de produção de estigma e desconstruir o estigma é algo difícil. Por exemplo, ela tende a chamar a família a comparecer sempre que a escola não tem uma boa notícia para dar aos pais, quando algo não vai bem. A escola não tem espaço próprio para receber os pais, se reunir, para refletir, para conhecê-los ou acolhe-los melhor. De outro lado, a

família tem sido descrita, com exceções obviamente, como aquela que muitas vezes não oferece preceitos mínimos de educação aos filhos, não lhes ensina limites, nem orienta sobre direitos e deveres, regras de convivência básica. Então, a escola se vê com a demanda de dar continência a essas faltas, sendo isso visto como algo que também extrapola a sua capacidade. Em muitos momentos, na visão dos gestores da educação, os pais desejam que a escola se prontifique a exercer um papel que não lhe cabe. Embora haja limites, a escola precisa reconhecer a família como um núcleo que também precisa de cuidados e, se devidamente assistida, pode vir a ser parceira em ações de proteção.

Peões – alunos/entidades e organizações do SGDCA- Avançam sempre para frente uma casa, salvo no primeiro lance de cada um deles, quando podem avançar duas. Capturam tortuosamente, na casa na imediata diagonal, substituindo a peça adversária ao ocupar a casa na captura. Nesse jogo eles poderiam ser os parceiros do SGDCA: Postos de Saúde, Igrejas, Órgãos Públicos, ONGs, Centros de Trabalho e Renda, etc ou os próprios alunos quando assumem o lugar de Protagonistas em defesa de seus direitos. São as almas do jogo, detendo poderes aumentados aos serem posicionados no formato de ilhas, onde um protege o outro. Simbolicamente revelam a força que pode ter o trabalho sincronizado de entidades em prol de uma criança, um adolescente, uma família, uma escola ou uma comunidade.

O palestrante Marcelo Costa abriu espaço para falas e perguntas, ao final do curso de extensão e indagou: Para vocês, o que é Protagonismo? Gestor: “Liderança, reflexão, iniciativa, ser principal, estar em evidência, destaque, ator principal, personagem principal”. A Secretaria Municipal entende que esse é um termo importantíssimo (...) Então, pensando na nossa rede de educação, o que é Protagonismo Juvenil? Gestor: “Tem uma diferença entre fazer, deixar brotar e criar situações para possibilitar. Atualmente estamos na situação de possibilitar condições para que os alunos sejam protagonistas. Eu acho isso ainda muito difícil”. O palestrante Marcelo pergunta: Por que? Gestor: “Pela nossa cultura, por achar que o jovem não tem voz, não tem vez (...) Quando a gente fala em oportunidade, será que valorizamos o aluno que está na escola, será que estamos valorizando suas capacidades?” O que ganhamos com o protagonismo juvenil? Gestor: “*Ajudar o adolescente a ser um jovem consciente*”. Mas isso ajuda a

transformar a escola? Será que a escola sabe disso? O Protagonismo é importante, tem uma relevância para a escola, para a comunidade, para a cidade, afinal as coisas estão interligadas. Logo é muito importante que a gente aposte no protagonismo juvenil (Costa, 2013, p.31).

Qual a importância da intersetorialidade e do trabalho em rede? Trabalha-se a intersetorialidade para ir contra uma ação fragmentada, pulverizada, buscando-se a relação entre várias organizações públicas e privadas, fazendo-se uso de metodologias que levem em conta inclusão e diversidade, experiências vividas, reexame de atitudes, estabelecendo relações horizontais entre os atores, as redes sociais, favorecendo o diálogo e um permanente refazer-se. Quais as dificuldades que os gestores encontram para conseguir trabalhar a intersetorialidade? “A gente sente falta de todo o restante [demais entidades] entenderem o processo interdisciplinar e se sentirem pertencentes a esse processo (...) A gente vê o trabalho da Assistência Social e da Saúde acontecendo, mas não vemos outros setores. Acabamos ficando no tripé: Saúde, Assistência e Educação. Onde está a Segurança Pública?” (...) **O que é uma rede?** É um padrão de organização constituído de elementos autônomos, que cooperam entre si de forma horizontal. A rede é a tradução de uma política de emancipação. Redes são formas de agir que privilegiam os sujeitos e ajudam a superar de maneira integrada os problemas sociais. (...) Vamos olhar agora para as microunidades e imaginar as escolas. Quem são os pontos de convergência com a escola? A Igreja, a Comunidade, a CRE? O que a gente tem hoje nesse conjunto, nesse microcosmo? Como olhar para a rede? Quais são os nossos pontos de conexão? O que temos perto, o que está distante? Quais os desafios de trabalhar em rede? Formar facilitadores (...) Eles são apresentados no campo político das relações internas. A estrutura horizontal rompe com relações tradicionais, piramidais, de poder e representação (Nunes, 2013, p.26).

Bispos representariam os Conselhos Tutelares. Avançam e recuam quantas casas quiserem nas diagonais, alguns nas brancas e outros nas pretas, capturando nesse mesmo sentido, quando ocupam a casa da peça capturada. O Conselho Tutelar é um órgão destacado para garantia dos direitos humanos infanto-juvenis quando há ameaça ou violação de direitos, tendo como tarefa acompanhar e monitorar o atendimento de crianças e adolescentes em risco ou vítimas de atos violentos. São representantes escolhidos diretamente pela sociedade.

Como definir os Conselhos Tutelares e suas competências e funcionamento?

Segundo o ECA (2012), o conselho tutelar é “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (art. 131). O ECA em seu art 132, estabelece que em cada município deverá haver pelo menos um Conselho Tutelar, composto por cinco membros escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução. Para ser conselheiro tutelar a pessoa precisa ter reconhecida idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município em que está instalado o conselho. “Ele é um órgão responsável por acompanhar crianças de ‘0 a 12 anos incompletos’, autoras de atos infracionais, mas não é órgão de segurança pública. Apesar de suas determinações possuírem peso de lei, não é um órgão da justiça (...) Ele situa-se no eixo da defesa do Sistema de Garantia de Direitos” (Nascimento et al, 2009). Por existirem em número insuficiente há ainda pouca confiança dos educadores nesse grupo. Entre as atribuições do Conselho Tutelar estão: (1) Incluir crianças e jovens em programas comunitários ou oficiais de auxílio à família, à criança e ao adolescente (ECA, Art. 101, IV); (2) Atender e aconselhar os pais, aplicando medidas previstas no Art. 129, I a VII do ECA; (3) Garantir matrículas e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental (ECA, Art 101, III). Destacamos apenas algumas atribuições que se relacionam com a escola, seja o apoio a crianças, adolescentes e suas famílias, seja pela garantia de direitos à inserção escolar (Ferreira, 2003).

Cavalos representam o Ministério Público. Avançam e recuam três casas formando um “ele”. Para frente, para traz ou para o lado. Captura nesse sentido, ocupando a casa da peça capturada. Dois cavalos no mesmo “ele” tem força dobrada, raio de atuação de dois círculos sobrepostos parcialmente, muitas casas de alcance, defesa, ataque, ocupação. Operam com potência singular. Pensemos o Ministério Público enquanto cavalos nesse jogo. Integram o eixo de defesa dos direitos humanos. Possuem legitimidade legal para exigirem o cumprimento da lei. Pensemos quando e como o Ministério Público é acionado pelos educadores enquanto parceiros desse sistema para que atuem considerando as realidades do território escola, contribuindo para assegurar os direitos integrais infanto-juvenis.

Qual a papel do Ministério Público? “O Ministério Público (MP) torna-se importante fiscal do cumprimento do ECA e, para desenvolver esse papel, criou (ou

reestruturou) os chamados Centros Operacionais das Promotorias da Infância e Juventude” (Nascimento et al, 2008, p. 48). Em São Paulo, na cidade de São Bernardo do Campo foi desenvolvida uma iniciativa conjunta entre o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), a Escola de Defensoria Pública do Estado (EDEPE), o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo (ESMP), a Universidade Metodista de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação, criando o *Sistema de Proteção Escolar*, buscando promover um ambiente escolar saudável e seguro por meio da prevenção de conflitos e valorização do papel pedagógico da equipe escolar, com estímulo à participação de alunos e sua integração à escola e à comunidade. O Programa identifica as escolas mais vulneráveis de cada Diretoria de Ensino (DE), a partir do Registro de Ocorrências Escolares (por sistema eletrônico), possibilitando: (1) avaliar os procedimentos adotados pelas escolas, as ocorrências de maior gravidade e as dificuldades na relação com outros órgãos e atores da rede; (2) desenhar rotinas de encaminhamento das escolas mais vulneráveis, definir competências, instrumentos e estratégias de comunicação entre escola, Diretoria de Ensino e órgãos da rede; (3) desenvolver propostas para sistematizar e divulgar práticas exitosas (Oliveira, 2010; Cavalcante et al, 2013). Esse exemplo ilustra como é possível desenvolver ações em rede de fortalecimento da rede pública de ensino junto a demais entidades do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e se aproximar mais da área da justiça que tem um papel fundamental na resolutividade do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.

5. Conclusão

O jogo do xadrez, aqui utilizado numa representação metafórica, revelou-se rica estratégia para se pensar a escola em sua relação com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Percebemos que diante de um Estatuto da Criança e do Adolescente ainda novo, com pouco mais de 20 anos, a escola ainda está se situando e buscando ampliar suas ações nesse sistema. Ela ainda está centrada em seu próprio universo, da rede de escolas, e já exercita ações de parceria com a área da saúde e da assistência social, embora, ainda se sinta só e muito cobrada por ser ela uma das mais importantes entidades que assegura os direitos de crianças e adolescentes no país. Ao conhecer a diversidade de entidades que compõem o SGDCA, vimos ao longo do

curso de extensão, que os gestores perceberam a amplitude de seu campo e entenderam como podem melhor explorar as alternativas existentes em seus territórios. Ficou evidenciada sua necessidade de mapearem os parceiros, conhecendo as possibilidades e limites de suas atuações, bem como de fazer uma busca ativa de novos parceiros do SGDCA, outras entidades, outros programas ou grupos socialmente organizados.

Outro ponto que merece ser destacado é a visão estereotipada que se tem das famílias e como isso pode ser um reflexo de mudanças radicais das novas configurações familiares ou ainda das desigualdades sociais, da violência urbana e dos problemas envolvendo álcool e drogas que afetam famílias e comunidades em certas áreas de risco social. Embora a segurança pública no Rio de Janeiro esteja conseguindo, com êxito, pacificar áreas de violência deflagradas, nos últimos anos, esse processo de pacificação ainda está em curso e tem demandado das escolas criatividade e sabedoria para lidar com entornos sociais mais ou menos atravessados por cenários de violência urbana, de pobreza ou de desigualdade social.

Uma frase lapidar dos resultados merece ser aqui retomada: “A escola é atravessada direto por essas questões [ditas acima]. Na escola, as coisas se dão, as coisas acontecem, com todas as contradições e conflitos”. A escola é uma entidade que é atravessada por todas as influências e forças familiares, sociais, comunitárias e culturais contemporâneas, sendo ela um ‘caldeirão’ de tensões sociais que pode ser aquecido em banho-maria, para melhor lidar com os seus ingredientes, ou pode ser mantido em fogo alto, com efeitos explosivos e de difícil controle. Saber ‘esfriar’ as tensões para manejá-las com sabedoria, agir com discernimento ou invés de reagir com impulsividade, bem como, saber recorrer a uma rede articulada de parceiros parecem os melhores lances para um exitoso ‘jogo’ no SGDCA brasileiro.

6. Referências

Assis, Simone G.; Silveira, Liane Maria Braga da; Barcinski, Mariana; Santos, Benedito Rodrigues dos (2009). *Teoria e Prática dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação à Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.

- Barros, Christiane Oliveira Teixeira de (2010). Decifra-me ou te devoro: novos desafios educacionais, pag 41 a 46. In: Castro, D.S.P. de; Gandolfi, C.; Oliveira, R.J.de (orgs.). *Uma nova Aquarela - Desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo*. São Paulo: MPSP; ESMP; EDEPE; São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Brasil (2012), *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Versão atualizada 2012. Realização Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDECA, Rio de Janeiro.
- Castro, Dagmar Silva Pinto de (2010). O ECA como princípio ordenador para o enfrentamento da violência na escola, pag 11 a 20. In: Castro, D.S.P. de; Gandolfi, C.; Oliveira, R.J.de (orgs.). *Uma nova Aquarela - Desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo*. São Paulo: MPSP; ESMP; EDEPE; São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Cavalcante, Fátima G.; Dias, Mônica de V.; Oberg, Lurdes P.; Carapeticow, Erica M. (2013). Garantia de Direitos e Prevenção da Violência na Escola: a formação de gestores e diretores no âmbito global e local. In: Schimanski, Edina & Cavalcante, Fátima G. (orgs.). *Interdisciplinaridade, Pesquisa e Práticas Sociais*. Ponta Grossa/Paraná: Editora de UEPG (no prelo).
- Carapeticow, Érica M; Oliveira, Tátia Rangel Emmerick (2012). *Aberturas para pensar o Jogo de Xadrez na Psicomotricidade*. Trabalho de conclusão de curso do *Anthropos*, Centro de Desenvolvimento do Homen, Rio de Janeiro.
- Costa, Marcelo Henrique (2013). Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente. Como a escola se situa nessa rede de proteção? In: Aula proferida no Curso: “Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola”, *Relatório Técnico para Gestores*, Nº 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Práticas Sociais Integradas.
- Faleiros, Vicente de Paula; Faleiros, Eva Silveira (2007). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Ferreira, Windyz B (2003). *Aprendendo Sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência*. Guia de Orientação a Família, Escola e Comunidade, Save The Children Suécia. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora.
- Harada, Jorge; Mattos, Paulo César de A.; Pedroso, Glauro C.; Moreira, Ana Maria M.; Guerra, Aubaneide B.; Silva, Carlos dos S.; Neves, Márcia Bitar P.; Santos, Mércia L.M (2012). *Cadernos de Escolas Promotoras de Saúde*, I, Sociedade Brasileira de Pediatrias, Disponível: <http://www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf>. Acessado em 2012.
- Heidegger, Martin (2012). *Ser e Tempo*. Trad. revisada e apresentação Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6ª edição, Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Nascimento, Alexandre F. do; Garavelo, Maria Isabel; Kohls, Marcos Eliezer C.; Cavalcante, Fátima G.; Silva, Helena O.; Guimarães, Cristina de Fátima; Assis, Simone G.; Assis; Pereira, Levi M (2009). In: Simone G.; Silveira, Liane Maria Braga da; Barcinski, Mariana; Santos, Benedito Rodrigues dos. (orgs.). *Teoria e Prática dos Conselhos Tutelares e Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação à Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.
- Nunes, Nilza Rogéria (2013). Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente. Como a escola se situa nessa rede de proteção? In: Aula proferida no Curso: “Prevenção

da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola”, *Relatório Técnico para Gestores*, Nº 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Práticas Sociais Integradas.

Oliveira, Suzana Aparecida Dechechi de (2010). O papel da escola no século XXI e a necessidade de novas práticas, pag. 76 a 80. In: Castro, D.S.P. de; Gandolfi, C.; Oliveira, R.J.de (orgs.). *Uma nova Aquarela - Desenhando políticas públicas integradas para o enfrentamento da violência escolar em São Bernardo do Campo*. São Paulo: MPSP;ESMP;EDEPE; São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.

Oliveira, Vera Cristina de (2013). Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente. Como a escola se situa nessa rede de proteção? In: Aula proferida no Curso: “Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola”, *Relatório Técnico para Gestores*, Nº 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Práticas Sociais Integradas.

Pearce, W. Barnettt (1996). Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade. In SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

GAME OF CHESS FOR TERRITORIAL ACTIONS IN SCHOOL: THE METAPHOR OF THE GUARANTEES OF RIGHTS SYSTEM’S

Érica Monteiro Carapeticow; Fátima Gonçalves Cavalcante; Daniela de Carvalho Braga; Luiz José Veríssimo; Marcelo Henrique da Costa.

Abstract

We proposed the Game of Chess to educational managers as a playful and strategic dynamic group. Objective: To provoke reflections and exchanges on the work of the educator and the resonances within relational school. Method: The proactive offers giant chess board with 64 pieces, explains basic rules of the game, the board as the school territory; pieces and their possible moves (forward, backward and capture) and proposes that they represent the members of the Guarantees of Rights System’s. Results: The return of the group revealed a need to space for reflections and exchanges, about the choices and challenges faced in the educational routine. We concluded the importance of enabling insights capable of causing new senses to events experienced in group.

Key:words: Game of Chess; Guarantees of rights; violence prevention, formation of educational manager; school and territory.

O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DUMA PERSPETIVA DOS ORIENTADORES DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Filipa D. Duarte⁶

Amélia Lopes⁷

Fátima Pereira⁸

Resumo

Este estudo aborda a formação inicial de professores, evocando os dois parceiros habituais neste estágio de aprendizagem: a escola e a faculdade. Assim, a formação inicial é entendida como uma atividade temporal e espacialmente delimitada, estabelecendo relações entre o conhecimento científico e a intervenção educativa em sala de aula. Paralelamente com a formação inicial surge a supervisão pedagógica que assume uma tarefa árdua e dilemática, mas também essencial para que o futuro professor construa o seu repertório de competências e conhecimentos. Esta tarefa é-nos aqui apresentada pela voz de três professoras do 3.º Ciclo do Ensino Básico com mais de vinte anos de carreira, reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade educativa como profissionais de excelência. Neste estudo exploratório, recorreremos ao método da narrativa biográfica para dar voz às professoras, produzindo conhecimento a partir de uma abordagem que potencia a compreensão em maior profundidade das dimensões da identidade docente. Estas dimensões aproximam-se dos modos de se relacionar, de dialogar, de aprender e do modo como as vivências individuais em contexto assumem significação aquando da reconstrução da história de vida. Os resultados obtidos permitem constatar que, para além de elementos constitutivos da identidade, a

⁶Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: filipadanieladuarte@gmail.com.

⁷ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: amelia@fpce.up.pt

⁸Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Email: fpereira@fpce.up.pt

supervisão pedagógica é algo valorizado, tido como fundamental, pelas professoras, para que a sua prática pedagógica acompanhe a evolução do conhecimento, apresentando-se a supervisão como uma das formas de prosseguir nesse objetivo.

Palavras-chave: Formação Inicial; Supervisão Pedagógica; Narrativa Biográfica; Identidade Docente.

Introdução

Os professores são e já foram alunos, sendo as escolas onde trabalham espaços privilegiados de aprendizagem e de formação. Nestes espaços, os professores lecionam acompanhados das suas experiências, dos saberes específicos da sua disciplina e das relações interpessoais que estabelecem com os restantes membros da comunidade educativa.

Durante o estágio pedagógico, os professores assumem uma dupla função: a de professor e a de aluno. É durante este ano que se deparam com o confronto entre o que aprenderam durante a formação inicial e a prática efetiva da profissão. Consequentemente, a formação de professores é entendida, no exercício inicial da profissão, como um conhecimento a desocultar, tanto para os sujeitos como para a restante comunidade escolar, organizadora e gestora do processo de formação. Sendo assim, a formação inicial, aqui entendida como licenciatura, e o estágio pedagógico são encarados como “um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional” (Cunha & Veiga, 1999, p.30).

Estudos biográficos recentes sobre os professores (Alliaud, 2000 cit. in Ardiles, 2009, p.102) e a carreira docente (Bolívar, 1995 cit. in Ardiles, 2009, p.102) permitem desbravar o campo das narrativas autobiográficas, reconhecendo a importância dos lugares onde a formação de professores se desenvolve, onde existe a interação das histórias pessoais com as histórias coletivas nas escolas. Estas teorias permitem-nos reconhecer a formação como um processo dialético onde o professor se constrói como sujeito mediante as suas ações e a sua experiência realizada na socialização (Ardiles, 2009, p.103). Posto isto, a identidade profissional emerge da relação do professor com os contextos de formação inicial e o próprio currículo, este último representando uma

cultura e mediando as relações entre escola e a sociedade e entre teoria e prática (Carr & Kemmis, 1988).

É também reconhecido aos professores, durante a formação inicial, a capacidade de elaboração de sistemas de pensamento e formas de atuar como docentes, dado que, num primeiro momento, a sua formação inicial e especializada é ministrada por uma faculdade de acordo com planos de estudo aprovados não só por esta, mas também pelo Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Ciência. Seguidamente, ocorre a socialização profissional, que se desenvolve no espaço institucional da escola e perante os alunos. Junto de professores supervisores, o jovem professor confronta então a teoria adquirida na fase anterior com a realidade prática em que passa a estar inserido. Contudo, estes não são os únicos momentos de construção de identidade, pois, previamente, existe uma biografia escolar, onde o professor foi aluno e elaborou a sua própria conceção da profissão.

Face ao exposto, centrou-se esta investigação na formação inicial de professores e respetiva supervisão pedagógica e como ambas são fundamentais para os professores, procurando compreender o papel da formação inicial na perspetiva dos orientadores de estágio pedagógico.

Formação Inicial

Para este estudo adotou-se o intervalo temporal decorrente entre o Estado Novo até ao século XXI, pois é nele que os participantes neste estudo frequentaram a escola e, posteriormente, a faculdade. Durante o Estado Novo, o regime de Salazar debruçou-se sobre a educação, procurando responder aos atrasos estruturais do sistema educativo; à época, Portugal apresentava-se com uma elevada taxa de analfabetismo, uma reduzida frequência escolar e escassez de professores, de instalações e de material. Para fazer face a este cenário, a educação passou a assumir um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país graças à reforma de Veiga Simão. Consequentemente, a expansão do sistema educativo nacional obrigou ao recrutamento em massa de professores ficando, a década de 70, marcada pelos esforços de implementação de uma rede de formação inicial de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação.

A década de 80 continuou com o movimento reformador da educação e o país a braços com a carência de professores. Isto levou a um esforço do Governo, em parceria com os Sindicatos de Professores, no sentido de promover a profissionalização em serviço (Esteves, 2007), a formação em serviço e a profissionalização em exercício (Nóvoa, 1992, p.62). É importante realçar que é durante esta década, pós-revolução dos cravos, que os professores adquirem um enorme poder simbólico, visto haver a crença nas potencialidades da escola para a transformação e para o progresso social (Nóvoa, 1995).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada em 1997, e introduziu a escolaridade obrigatória de nove anos e a licenciatura como a qualificação necessária para todos os docentes. Esta deveria abarcar três componentes (Campos, 2002, p.25): a da formação pessoal, social, cultural, científica, técnica ou artística ajustada à especialidade; a componente pedagógica, isto é, as didáticas específicas para a profissão; e, por fim, uma componente de prática pedagógica. O consenso nacional face à aprovação da L.B.S.E. demonstra a intenção de um maior investimento na educação dos portugueses e na formação dos futuros professores. A formação dos professores passou a ter, então, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), e a sua atividade a ter de assentar também numa sólida formação cultural, pessoal e social.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente faculta experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos futuros professores, proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. Consequentemente, a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um supervisor junto do estagiário justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada do processo de

consciencialização e integração de especificidades da competência profissional. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso, antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial.

A formação inicial, no início dos anos 90, passou a implicar uma formação especializada para o exercício da docência (art.º 33º da L.B.S.E.). No entanto, esta via profissionalizante não afastou as universidades da formação de professores; pelo contrário, a ligação com a investigação científica sugere que as universidades são o espaço ideal para formar professores, passando a sala de aula a ser encarada como um laboratório. Este é o momento em que a lógica da formação e a lógica da prática interagem, na medida em que, numa época em que se incita ao movimento do professor como prático reflexivo, sê-lo implica tornar-se consciente do saber tácito, que frequentemente não é expresso. O estágio assume-se como o momento da exploração da ideia de que os professores devem criticar e desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem, tanto sozinhos como em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (Zeichner, 1993).

Supervisão Pedagógica

Quanto à supervisão pedagógica, a nossa perspetiva assenta nas propostas de Alarcão e Tavares (1987) e Vieira (1993), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma reflexão constante sobre o trabalho feito. A supervisão pedagógica pode ser definida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Destacamos assim dois aspetos: o primeiro acentua o carácter de processo que encerra o conceito de supervisão pedagógica, ou seja, trata-se de algo continuado no tempo; o segundo aspeto remete para a indissociabilidade do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento humano do futuro professor.

No âmbito da formação nacional de professores, o conceito de supervisão corresponde à definição de orientação da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003). A iniciação da prática profissional pode assumir diferentes formas, desde a observação e análise de práticas de professores que lecionam numa escola, passando por intervenções pedagógicas pontuais, assumindo, na fase final da licenciatura, a figura do estágio profissional. Este estágio remete para o momento de formação em que o aluno é colocado numa escola, onde irá desenvolver a sua prática sob a orientação da instituição formadora, na figura do supervisor da faculdade, e sob o olhar atento do supervisor cooperante, que faz parte integrante do estabelecimento de ensino onde a prática decorre (Tomaz, 2007).

A escola assume-se, então, como um espaço onde se forjam relações de amizade, mas também de animosidade; um espaço onde há uma ordem social estruturada hierarquicamente, enquanto se proclama a justiça e a igualdade. É a escola como organismo vivo que nos permite uma diversidade de interações (Lopes, 2002, p.130). No caso do professor estagiário, é o momento de estabelecer relações de proximidade ou distância com os colegas de grupo e restantes estagiários, com os orientadores, os supervisores, em suma, com toda a comunidade escolar. Também é o momento de perceção das dificuldades que o corpo docente pode criar face a novos projetos e ideias. Trata-se do contacto com a realidade, que nem sempre é semelhante à realidade idealizada. Por vezes, o estágio de futuros professores é feito com docentes que habitualmente são modelos de continuidade e pouco abertos a novas experiências. Assim, o estagiário vê-se perante duas opções: a primeira remete para a escrupulosa continuidade do supervisor; a segunda opção conduz à evocação da sua memória do que é ser-se professor ou dos modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que, justamente por isso, estão mais próximos da sua identidade (Vieira, 1999). Não podemos ignorar que se trata da aprendizagem de uma profissão por observação, isto é, o futuro professor socializa através da observação e da interiorização de modelos de ensino, cujo conhecimento ocorre durante o ano de estágio.

A supervisão da prática pedagógica de professores no estágio pedagógico é uma tarefa árdua e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação, pois trata-se de apoiar professores que são confrontados com a primeira experiência em sala de aula, com o culminar da sua formação. Este é o

momento em que os futuros professores põem as “teorias em prática”, testando-as e adaptando-as até chegar ao seu estilo de docência. Segundo Capel (1997), é durante esta etapa formativa que o professor constrói o seu repertório de competências e de conhecimentos. O futuro professor já tem, previamente ao estágio pedagógico, perspectivas sobre o ensino, os professores, a aprendizagem e os alunos e, apesar de recetivo a aceitar outro modelo, vai extrair significados das situações educativas a partir desse sistema interpretativo prévio, modificado durante a sua experiência enquanto estudante (Wodlinger, 1990).

Do ponto de vista do supervisor, esta etapa implica a mobilização e o cruzamento dos contextos de conhecimento pessoal, público e partilhado, e coloca a experiência dos formandos no centro da aprendizagem profissional. Cabe aos supervisores a criação de oportunidades para que os formandos desenvolvam uma consciência crítica do seu papel na escola, desenvolvendo um ciclo reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica. Vonk (1988) refere os primeiros anos de carreira como fulcrais na evolução do profissional docente; é nesta altura que surge um conjunto de mudanças na reflexão do professor sobre a sua profissão e a forma como a exerce.

Todavia, não só o estagiário enceta um ciclo reflexivo, o supervisor também, tornando esta prática pedagógica num processo dinâmico e evolutivo, conducente à emancipação profissional. Tendo isto em conta, o estágio pedagógico torna os supervisores e os estagiários em parceiros de aprendizagem. Para a concretização desta aprendizagem, o currículo de formação vai sendo adaptado e implica tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, promovendo uma visão crítica da pedagogia.

Questões de Investigação

Neste estudo, recolheram-se relatos biográficos de professoras supervisoras que foram a matéria-prima para a construção de histórias de vida. Adotou-se assim o método da narrativa biográfica para responder ao seguinte objetivo:

Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a:

percurso académico até ao ingresso na carreira docente;

experiências de supervisão;

experiências de formação.

Pretende-se perceber, neste estudo exploratório, o percurso realizado pelas professoras entrevistadas para serem professoras supervisoras; também se pretende entender se efetuaram diligências para assumir este papel e, caso o tenham feito, quais; finalmente, pretende-se verificar se foram efetuados ajustes à prática supervisiva e o que os terá espoletado.

Método

A investigação narrativa supõe o conhecimento que interpreta a identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. Recorde-se que foi a partir dos anos 50, do século passado, que se sentiu a necessidade de dar voz ao indivíduo em vez de falar na vez dele, consequentemente, passou-se a destacar a importância de prestar atenção às experiências de vida individuais, aos recortes de vida do quotidiano (Hernández, 2004). O uso do método da narrativa biográfica justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

O método da narrativa biográfica recorre às memórias dos professores, evocando o contexto sócio-histórico, valorizando a narrativa em si e por si, como fonte de informação. Assim, ambiciona-se produzir saber em contexto, valorizando os sujeitos. O uso deste método corresponde à tradução no campo da formação profissional de professores, da procura de significados construídos pelos sujeitos sobre o seu próprio quotidiano (Esteves, 2007).

Participantes

Neste estudo exploratório participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, o 300 (Português) e o 330 (Inglês). Atualmente, uma delas não orienta por opção e as restantes não orientam devido ao decréscimo de futuros professores e aos reajustes pós-Bolonha.

As três professoras intervenientes exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto. Por sua vez, a Maria Teresa leciona num agrupamento no centro do Porto. Os dois agrupamentos têm colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Procedimentos

Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo foram diversos e incluíram entrevistas semi-estruturadas e um guião composto por tópicos referentes ao objetivo deste estudo. Ao elaborar o guião procurou-se potenciar conceções de ser professor, da identidade profissional, da supervisão pedagógica presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa. Os instrumentos utilizados assumiram uma sequência temporal que permitiu recolher informações biográficas sobre as professoras, a fim de melhor as caracterizar. Todavia, face a algumas imprecisões nos discursos, foi necessário utilizar um outro instrumento: um questionário identificativo, com vista a traçar um perfil das entrevistadas e colmatar algumas incoerências temporais.

Resultados

O início da vida profissional das professoras concentra-se nas décadas de 1970 e 1980; todavia, apenas a Lia e a Maria Teresa se tornaram professoras nesse período, justamente nos anos em que a defesa da educação se tornou apanágio da sociedade portuguesa e num período de grandes mudanças educativas, tal como referido

anteriormente. Assim, uma questão que interessou explorar relaciona-se com a decisão de ser professor. É possível afirmar que, no caso de duas das professoras, a opção por esta carreira não se prendeu à vocação, embora esta esteja ligada à profissão docente e seja reconhecido explicitamente por Maria Teresa: “ser professor requer vocação; o professor tem que galvanizar, tem que conquistar.”

Quer por opção económica, quer por vocação, várias foram as razões que conduziram estas três mulheres a abraçarem a docência, todavia, as três destacam a família como preponderante para o impulsionar da escolha da profissão. Assim sendo, denota-se que emergem dois eixos da opção pela carreira, o vocacional que no caso da Lia e da Maria Teresa não foi primordial, antes uma construção do gosto pela profissão; e o familiar que desempenhou um papel fundamental nas três, ao manifestar o apreço pelo papel do professor, no caso da Rosa Maria, e ao reconhecer as vantagens sociais no caso das restantes professoras. Todavia, a opção pela carreira foi pautada também pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contacto com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Em suma, são muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspetos que os levaram a optar pela docência, sobretudo da família, o que demonstra que a identidade é um processo que integra várias experiências ao longo da vida.

Outra categoria que interessava aprofundar era a inserção no mercado de trabalho, quer pelos sentimentos que provoca, quer pelo modo como se processa e aqui, mais uma vez, verifica-se que o eu pessoal é indissociável do eu profissional, pois a docência é impregnada de valores e exige dedicação e competências interpessoais. Posto isto, verifica-se uma inserção difícil para a Lia, pois deparou-se com o ensino de adultos e estes não a aceitaram facilmente como professora, pois era uma fase de “aversão ao poder”.

A inserção no mundo escolar da Lia aconteceu antes da inserção da Rosa Maria e isto traduz-se em influências diferentes na prática pedagógica. Se, por um lado, a Lia se viu perante um momento histórico marcante que lhe exigiu marcar uma posição num

estrado, a Rosa Maria viu-se a braços com a lei da oferta e da procura, que condicionou a sua opção de recrutamento.

Mais uma vez, os percursos divergem no que diz respeito ao estágio profissional. A Lia e da Maria Teresa fizeram a profissionalização em serviço, “que era um contrato plurianual com horário de 22 horas”; no caso da Rosa Maria, foi realizado o estágio pedagógico.

A supervisão pedagógica surge tarde na vida destas professoras, mas reconhecem-lhe vantagens, sobretudo a monitorização do trabalho individual, dado que, como a Lia expõe, o início da carreira foi “um processo mais solitário, mais sofrido. Eventualmente mais eficaz”. Para estas professoras, várias foram as razões que as conduziram à supervisão, por exemplo, a Rosa Maria aponta como razão a possibilidade de permanecer em contacto com o centro de formação por excelência, a Faculdade de Letras, permitindo-lhe “estar sempre muito mais atualizada porque a faculdade era o meio para manter essa atualização do conhecimento”. Esta ânsia de conhecimento vai de encontro à definição de supervisor sugerida pela Lia: “humildade, flexibilidade, competência científica, garra”. E reconhece que é “demasiado exigente”, isto porque se o orientador “quer melhorar a peça” tem de ser exigente, caso contrário, os futuros professores “não saem da cepa torta”.

O desafio do papel de supervisor, nas palavras das próprias, surge por convite quer encetado por colegas, no caso da Maria Teresa, quer formulado pela própria direção de escola. Todavia, o abraço deste novo papel deu-se por razões diferentes, no caso da Lia foi a consciencialização que já o poderia fazer, quer devido à idade, quer devido à experiência. Também contribuiu para esta decisão a colega com quem partilharia o papel de supervisão, a Rosa Maria. Já para a Maria Teresa, a supervisão surgiu por convite, aos 32 anos, dada a falta de supervisores.

Apesar da supervisão ter surgido em momentos diferentes da vida destas professoras, houve o cuidado na preparação do novo papel; no caso da Maria Teresa, houve a busca, quiçá exaustiva, da bibliografia disponível sobre a temática: “Comecei a documentar-me, comecei a ler assim uns livros de pedagogia, observação de aulas (...) muni-me de uma vasta bibliografia”. Maria Teresa também reconhece que a teoria não é suficiente para o sucesso como supervisora, também é importante o entusiasmo “em tudo aquilo que fazia”. Este trabalho solitário de busca bibliográfica contrasta com as sessões

de esclarecimento e de partilha que a Lia e a Rosa Maria frequentaram na Faculdade de Letras.

Discussão

O presente estudo, partindo do pressuposto que a identidade docente é algo em construção e influenciado pelo meio envolvente, demonstrou que para a construção da identidade contribui, no caso concreto destas três professoras, não só a formação inicial, mas também a supervisão pedagógica. Assim sendo, a formação inerente ao próprio sujeito assenta num processo de ser, através da sua história de vida. Compreende-se a formação inicial como um processo coletivo de partilha de experiências que conduzirá a mudanças de posturas e atitudes, pois tanto a formação inicial como a supervisão pedagógica implicam uma recomposição identitária.

Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da identidade, a formação é algo extremamente valorizado pelo professor. As professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Mais ainda, a nível pessoal, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que se identificam com o mundo escolar que habitam. Na escola, perante confrontos, contradições e consensos, o professor constrói com a instituição, com os alunos, com a profissão, a sua própria identidade.

Em relação à formação inicial, as professoras são unânimes ao considerar que esta deve ser redimensionada, nomeadamente em relação ao programa curricular e à adequação programática dos programas escolares. A supervisão é encarada como mais uma etapa no desenvolvimento pessoal e profissional, potenciando espaços de partilha não apenas na formação da identidade docente dos novos professores, mas também enriquecendo a identidade dos supervisores.

Durante a implementação deste estudo exploratório foi-nos possível identificar algumas limitações, nomeadamente o curto período de tempo disponível para a realização do mesmo; o número limitado de encontros com as participantes; a homogeneidade do grupo de participantes, na medida em que são mulheres na mesma faixa etária e que lecionam na área metropolitana do Porto.

Com este estudo exploratório pretendemos fazer emergir no panorama educativo pistas para a identificação e compreensão dos traços de uma identidade docente valorizada e como potenciá-la a partir da formação inicial.

Face à opção pela profissão, pondera-se se de facto não terá sido a vocação a motivar as professoras, pois embora não tenham concebido a vocação como um chamamento, a Lia e a Rosa Maria descobriram a profissão mais adequada ao seu perfil, dado que foram capazes de avaliar em que profissões ele se encaixava melhor, de acordo com suas preferências e também de evoluir dentro da própria profissão, querendo sempre mais. Para a Rosa Maria, a opção pela docência surge mais tarde, o que poderá querer dizer que já existia uma vocação e a consciencialização dessa mesma vocação, todavia esta só foi concretizada posteriormente. Podemos ainda questionar se a vocação não estaria presente nas outras duas professoras e estas apenas não estavam conscientes disso. Apesar de a vocação não ter sido explicitada no discurso de Lia, esta permanece na profissão por realização pessoal, adquirida através da identificação com a profissão. No caso da Maria Teresa, quando enceta uma definição de vocação, ela mobiliza o conceito de conquista, o que parece remeter para um processo árduo e algo a construir, onde não há um manual de instruções.

Em suma, nos resultados acima apresentados, denota-se o vaivém entre a formação inicial e a supervisão pedagógica. Tratando-se de um processo que implica partilha e promoção de aperfeiçoamento, sendo feito segundo os exemplos apresentados, nas reuniões e seminários na faculdade, no trabalho diário com os estagiários. É esta atitude de partilha que promove práticas reflexivas.

Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987, 2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Ardiles, M. (2009). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. In José Ignacio Flores & David Herrera Pastor (Coords.). Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campos, B. (2002). Papel dos Estudos de Pós-graduação e da Investigação em Educação na Formação de Professores em Portugal. Revista Portuguesa de Formação de Professores, I.N.A.F.O.P., 1-8.
- Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. Educational Research, 39:2, 211-228.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cunha, M. I., & Veiga, I. P. (1999). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: Das concepções às realidades. In Licínio C. Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves & Rui Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006)* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In Ivor F. Goosdon (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro - EUB.
- Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 2, 35-52.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o futuro dos professores. In A. (. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Tomaz, C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vonk, J. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, pp. 47-60.
- Wodlinger, M. (1990) April: a case study in the use of guided reflection. *The Alberta journal of educational research*, 36, 2: 115-132.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro de 1989. Diário da República n.º 234/89 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocilene Maria da Conceição Silva⁹

Zeolinda de Azevedo Corrêa¹⁰

Maria Roseane Gonçalves de Menezes¹¹

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar as relações existentes entre a Afetividade e Aprendizagem, verificando se as relações afetivas estabelecidas pelos docentes da educação infantil contribuem para a facilitação e melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. A pesquisa é qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como técnica de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram professores que exercem a docência na Educação Infantil e alunos deste nível de ensino de escolas particulares e da rede pública municipal e estadual da cidade de Manaus. Os resultados demonstraram que o estabelecimento de relações interpessoais amistosas e de vínculos afetivos entre professores e alunos contribuem para que estes discentes sintam-se seguros e confiantes, em função disso, sua aprendizagem acontece de maneira mais eficiente e significativa, pois posturas afetivas facilitam o processo ensino-aprendizagem. Os docentes, em sua maioria afirmaram que a afetividade tem grande importância no processo educativo e os alunos falaram que seus professores estabelecem relações interpessoais amigáveis por isso, gostam de seus docentes e da escola.

Palavras-Chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

⁹Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)/ Universidade do Minho (Portugal) jocileneconceicao@hotmail.com

¹⁰ Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Manaus-Brasil) jocilene.silv@bol.com.br

¹¹Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)/ Universidade do Minho (Portugal) mariaroseanegm@gmail.com

Introdução

O interesse no desenvolvimento do presente estudo ocorreu em decorrência do fato de estarmos exercendo a docência na educação infantil e observarmos não somente o discurso, mas também a postura de alguns docentes deste nível de ensino que nos inquieta, pois não demonstram afetividade por seus alunos. Em função disso passamos a buscar leituras referentes ao assunto e ter vontade de investigar de uma forma mais efetiva, quais são as relações existentes entre a afetividade e a aprendizagem. Nossa pesquisa está norteada a partir dos seguintes questionamentos:

A falta de afetividade pode levar a criança a ter dificuldades de aprendizagem? Como o docente pode desenvolver a afetividade em sala de aula? Os docentes da Educação Infantil demonstram afeto por seus alunos tratando-os com carinho, respeito e dando-lhes incentivo para o desenvolvimento das atividades escolares propostas?

A investigação teve como objetivo geral: Analisar as relações existentes entre a afetividade e aprendizagem, verificando se as relações afetivas estabelecidas pelos docentes da educação infantil contribuem para a facilitação e melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Seus objetivos específicos foram os seguintes: Conhecer como se desenvolve o processo afetivo no educando da faixa etária dos 0 a 5 anos; Relacionar as contribuições que a afetividade desenvolve no processo ensino e aprendizagem; Verificar as relações inter-pessoais estabelecidas entre os docentes da educação infantil e seus alunos, a fim de perceber se as atitudes que demonstram afetividade contribuem para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos mesmos.

Portanto, realizou-se uma abordagem a respeito da afetividade, onde foram trabalhados conceitos e importância da afetividade, como facilitadora do processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Foram apresentadas discussões a respeito da aprendizagem, explicando-se como ela ocorre, conceitos de acordo com a teoria de renomados teóricos como Piaget e Vygotsky. Um outro assunto trabalhado foi referente à Educação Infantil, conceito, importância, leis que prevêm os direitos educacionais das crianças de 0 a 5 anos e algumas orientações dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIs).

Metodologia

O método escolhido para nortear a pesquisa foi o fenomenológico, por se tratar da subjetividade das pessoas, em nosso caso professores e alunos, consideramos que como iremos abordar a afetividade, o método fenomenológico seja o ideal, pois ele fala da essência das pessoas, daquilo que elas pensam, e o que consideram correto em relação a determinado assunto, como é o caso da afetividade, vale a pena ressaltar que cada pessoa pensa ou age de uma determinada maneira, por esse motivo não se trata de uma pesquisa positivista, pois o que os professores pensam sobre a afetividade não representa o pensamento da grande maioria dos professores da cidade de Manaus que é a nossa área pesquisada.

Segundo o dicionário escolar básico de Hermínio Sargentim (2005), “método é o conjunto de meios dispostos de modo conveniente para recomençar um objetivo”. Ir em busca de recursos que possam estar esclarecendo, direcionando e principalmente fundamentado a questão por nós levantada sobre afetividade é o que procuramos fazer, ao longo de nossa pesquisa, no decorrer da mesma através de leituras, fichamentos e produções textuais, novas informações foram surgindo para confirmar ou não nosso pensamento, as conversas, o direcionamento dado pelo professor orientador, formaram a base para o nosso estudo sobre a afetividade na Educação Infantil.

A abordagem escolhida foi a qualitativa. Essa forma de pesquisa procura explicar e compreender aspectos relacionados ao comportamento humano, que jamais podem ser medidos, tomando como base o comportamento de outros. Por esta razão escolhemos a abordagem qualitativa, pois ela trabalha preferentemente com as palavras oral e escrita, com sons, imagens, símbolos e etc, e é desta forma que intencionamos falar sobre afetividade na Educação Infantil, por se tratar de sentimentos e ações dos sujeitos. Segundo Oliveira (1997, p. 117) a pesquisa qualitativa surge da:

Necessidade de poder fazer uma descrição da complexidade de uma determinada situação, compreender e classificar processos dinâmicos e experimentos por diferentes grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudanças de determinado grupo e permitir, em maior e menor grau de aprofundamento, as particularidades dos comportamentos ou atitude dos indivíduos.

Ao trabalhar a afetividade, a pesquisa qualitativa nos fundamentou em cada uma das fases que quando analisados formaram um todo de nossa pesquisa sobre a afetividade, e as nuances que envolvem a essência do pensamento, a forma de agir, os desejos e anseios dos indivíduos pesquisados sobre afetividade.

O universo de nossa pesquisa foi uma escola da rede particular de ensino e uma da rede pública localizadas na zona oeste da cidade de Manaus. Escolhemos estas escolas pelo fato de já estarmos inseridos neste ambiente de trabalho, por já nos encontramos à alguns anos neste ambiente.

Neste ambiente retiramos uma amostragem de alguns sujeitos para a nossa pesquisa de campo. Foram escolhidas professoras que trabalham nos dois turnos da Educação Infantil, sendo que o turno dos alunos investigados é o vespertino, por oferecer maior flexibilidade com os nossos horários, haja vista já estarmos atuando no turno matutino, por esta razão foi escolhido o turno vespertino. Já os alunos utilizamos uma forma aleatória, procurando, não privilegiar ou menosprezar ninguém. “A amostragem é, pois, a coleta de dados de uma parte da população, selecionada segundo critérios que garantam sua representatividade”. (Seltiz, 1976, p. 571).

Como vimos com Seltiz, a amostra não representa a totalidade da população, por isto mesmo a pesquisa é fenomenológica, pois visa estudar determinado fenômeno que ocorre no universo da pesquisa, para nós, duas escolas, uma da rede particular de ensino, outra da rede pública.

Primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica segundo Lakatos e Marconi (2001, P. 83), abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc... até os meios de comunicação oral e visual.

Como já sabemos não podemos tratar de um tema em nossa pesquisa, que ainda não tenha sido mencionado por alguém, pois não podemos nem devemos tratar o tema através de achismos ou levantar hipóteses que não possamos estar embasados na fala de algum teórico estudioso da área como acontece com a nossa pesquisa sobre a afetividade.

Posteriormente foi efetivada uma pesquisa de campo. “A pesquisa de campo utiliza técnicas específicas que tem o objetivo de recolher e registrar de maneira ordenada os dados sobre o assunto em estudo”.(Andrade, 1999, p. 128)

Para realizá-la fomos ao local da pesquisa, duas escolas, uma pública e outra particular, aplicamos os questionário para as professoras e os alunos. Todas as situações que estiverem envolvendo diretamente ou indiretamente a questão afetiva, com certeza foram por nós registradas. Sobre os questionáriosm Munne e Drever (1990) afirmam que, “os questionários utilizados em pequena escala, favorecem o uso eficiente do tempo, a anonimato para o respondente, a possibilidade de uma alta taxa de retorno e as perguntas são padronizadas”.

Em nossa pesquisa sobre a afetividade, aplicamos os questionários, por que apesar de suas limitações é o instrumento de coleta de dados que melhor se adequa ao nosso tempo, como também ao tempo dos sujeitos envolvidos, tanto as professoras que são regentes de sala nos dois turnos, quanto as crianças, por estudarem em apenas um turno e para não comprometer o aproveitamento das demais atividades da sala de aula. A técnica do anonimato foi necessária, para que não fosse revelada a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na análise de dados, triangulamos as informações, os dados obtidos tanto nos questionário respondidos pelas professoras quanto os respondidos pelos alunos, tudo foi analisado à luz do referencial teórico.

Afetividade

A afetividade é um sentimento intrínseco a todos nós, mas como tudo na vida, alguns sabem demonstrá-la com bastante intensidade e outros nem tanto. Entendemos que a afetividade, é um sentimento que transcende o corpo físico, podendo se expressar de várias maneiras.

Conceituando Afetividade

Buscando essa compreensão, vimos que segundo o dicionário de Rosa Ubiratan (1999), afeto significa: “sentimento de amizade, estima”, percebe-se que o teórico fala

do que sentimos por determinada pessoa, reconhecendo que o outro tem qualidades. Concordamos que falar de um assunto tão delicado como este que é a afetividade, não é tarefa fácil, ainda mais em tempos atuais onde existe uma distorção de ideias. Sobre isto fala Cunha (2012, p.21): “Hoje o relacionamento humano é um dos maiores desafios que a sociedade encontra (...) perde-se grande parte de nossa energia, não com atividades profissionais, mas com questões relacionadas, com grupos de convivência”.

Acreditamos que de fato a autora trata de um tema bastante relevante, que é a forma como convivemos com o outro, e a forma como convivemos com o outro tem trazido grandes complicações para a nossa vida; tem sido difícil esse relacionamento com outro sem que fique magoas, ressentimentos e, quando esse outro com quem precisamos aprender a conviver e conhecer, é um indivíduo com o qual não temos nenhuma ligação consanguínea parece-nos impossível.

Segundo Ferreira (1999, p. 62) afetividade significa “Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado de alegria ou tristeza”.

Ferreira comenta que a afetividade traduz-se de varias maneiras, ou seja, podemos expressa-lá de varias formas, temos por certo que como indivíduos, somos fatalmente passionais, muitas das atitudes que tomamos quando bem pensadas, não faríamos, mas como somos tomados por um impulso momentâneo, e nisso muito parecemos com os animais irracionais acabamos tomando uma decisão da qual facilmente podemos nos arrepender depois, mesmo neste tipo de reação podemos encontrar pontos positivos em nossa ação ou atitude, pois se pararmos para refletir, verificaremos que fizemos naquele momento, o que tínhamos vontade, sem analisar se tal atitude foi correta ou não, sem esse lado do que é certo ou não, uma pessoa do bem fazer.

Isto acontece quando nos encontramos diante de uma situação, em que precisamos demonstrar o que estamos sentindo, diante desta situação podemos ser tão cruéis com relação aos outros que se a pessoa estava apenas precisando de uma palavra reconfortante ou um olhar amigo, ela sairá muito pior, porque assim como somos capazes de coloca-lá para cima, um gesto amigo, um carinho ou um afago, podemos joga-lá ainda na mais para baixo, ignorando-a verificamos com isto, ser a afetividade um sentimento tão próprio da pessoa, que modifica a sua própria vida e a de outros.

Segundo o dicionário Larousse (2005, p.16), “afetividade é qualidade de afetivo psicológico, conjunto das reações psíquicas do indivíduo frente ao mundo exterior”. De acordo com a concepção de Larousse, averiguamos ser a afetividade, aquilo que a pessoa demonstra, diante das várias situações que lhe são colocadas, concordamos que o indivíduo atua sobre a situação que lhe apresenta conforme lhe parece mais apropriado, ou seja, se ele (a) está diante de alguém com quem ele tenha uma maior proximidade, ele irá manifestar seus sentimentos de uma forma mais expansiva, mas se do contrário está diante de alguém que lhe causa repulsa, ele irá tratar essa pessoa com grosseria e desprezo.

Diante desta situação, pensamos que a pessoa está apenas, cumprindo a lei da ação e reação, é claro que esta é uma situação muito contraditória, afinal não podemos estar, o tempo todo esperando que alguém nos trate bem ou mal para simplesmente devolver o tratamento que nos foi dado ,afinal este é um pensamento tão pequeno ,diante da grandeza da alma.

Porém, não é o fato de alguém não ter nos tratado com carinho e atenção, que irá determinar a nossa atitude para com essa pessoa, pois antes de tomarmos uma atitude tão radical como esta, devemos tomar conhecimento ,de toda uma situação que envolve está outra pessoa, é claro que temos que ter como princípio que o respeito deve ser mútuo ,por isto o fato de ser afetivo ou não é tão determinante na vida de alguém.

A importância da afetividade

Percebe-se que a afetividade influencia diretamente nas atitudes dos seres humanos, direcionando seu comportamento e até sua inteligência. O teórico Piaget (1976, p.123) afirma que “A afetividade é o motor ou freio da inteligência”.

O discurso do teórico afirma que a afetividade, direciona as ações ou atitudes do sujeito, acreditamos que isto realmente aconteça, pois de maneira geral, se determinada pessoa, ao adentrar um recinto, é bem recepcionada ou acolhida com alegria, consideração e afeto, ela tende a dispensar o mesmo tratamento à pessoa que lhe acolheu com carinho e atenção, então temos por certo que de fato a afetividade, movimenta nossas ações ou atitudes.

As instituições da educação infantil devem promover suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitam a integração entre os aspectos físicos, afetivos e cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total indivisível... é necessário afirmar que as funções do cuidar não se limitam apenas a manutenção do corpo [...]. (Brasil, 1999, p.24).

Podemos analisar, através dessa colocação, a dimensão que tem o aspecto afetivo, na vida da criança e ate mesmo na vida adulta, nos impressiona o fato de perceber o quão importante se faz na vida de alguém principalmente de uma criança ter na pessoa que cuida de suas necessidades mais básicas, como é o direito à educação, alguém que a trate com consideração, carinho e respeito.

Nisto também vemos que ser afetivo é importante também para a criança, pois ela ao vivenciar os pais ou o educador tratando-a com afeto crescerá tendo como convicção que tratar bem ao outro, só trás benefícios aos outros e a si próprio. Segundo Faria (2010).

Para haver aprendizagem deve haver troca, e para haver troca, essa troca deve ser permeada de afeto”. Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade .

Através da fala das teóricas percebe-se que a aprendizagem e a afetividade devem caminhar juntas, dessa forma conseguiremos alcançar o que desejamos que é o crescimento físico intelectual e cognitivo da criança, é bastante interessante perceber o quanto a cumplicidade entre o docente e o discente se faz importante, com certeza esta relação de amor e de afeto, facilitará todo o processo ensino aprendizagem, acreditamos que com carinho e afeto, todas as etapas a serem cumpridas tanto pelo professor, quanto para o aluno, será bem mais prazeroso e fluíra com mais facilidade contribuindo assim para que aconteça o que um educador compromissado deseja ver que é o sucesso de seu aluno.

Afetividade e o Processo Ensino-Aprendizagem

A afetividade é um fator muito importante para o desenvolvimento do ser humano. Ela deve também estar presente em todas as relações tanto familiares quanto escolares. Por este motivo é que quando Paulo Freire (1996, p.35) nos fala sobre “o

educar com amor” é exatamente disto que ele está falando, sobre o educador se importar com o aluno, pelo simples, porém grandioso fato de ele se sentir realizado, ao estar ajudando pessoas a transformar suas realidades, a serem mais felizes e completos. Sobre esta temática vem nos falar Wallon (1968) que:

Para construir uma pessoa ou seu conhecimento, o aspecto afetivo é foco principal, pois a atividade emocional é ao mesmo tempo, social e biológico. O vínculo com o ambiente social garante o acesso ao universo da cultura, acumulado pelo ser humano ao longo dos tempos.

Como vimos em Wallon, o fator afetivo é um aspecto muito importante, na formação do indivíduo como um todo, pois o lado afetivo tem a função não apenas de instigar o indivíduo, ou seja, faz parte da sua construção como ser humano. Este posicionamento é também o nosso, pois percebemos que ao tratarmos a pessoa, no caso a criança, com carinho e respeito, recebemos o mesmo tratamento, lógico que sabemos que nem sempre será esta a situação que encontraremos na instituição onde estivermos, mas na qualidade de pesquisadores saber que são vários os fatores, a serem levados em consideração ao tratarmos com pessoas, principalmente as crianças.

Esta é a realidade que desejamos na sala de aula, professores que pensem no aluno como um ser dotado de inteligência, capaz de desempenhar qualquer função, um ser diferenciado, por isso mesmo, precisa ser percebido em sua especificidade, mas eis outro questionamento, Como lidar com quem não se conhece? Para Piaget (1976):

O afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O afeto acelera o desenvolvimento das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. A afetividade não explica as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um não funciona sem o outro.

Piaget, explica muito bem a relação existente entre o lado cognitivo e o lado afetivo, que fazem parte da constituição de cada pessoa, percebe-se que é muito clara a função da afetividade, na constituição do ser humano, diante dessas colocações, nosso questionamento sobre a maneira em que a afetividade influencia o processo ensino aprendizagem, já se torna mais clara, pois, entendemos que o aspecto cognitivo influencia no aspecto afetivo e um não existe sem o outro.

Em uma sala de aula o lado afetivo do professor é evidenciado, pode-se perceber que os pais ou responsáveis pelas crianças pequenas, ficam mais a vontade ,quando percebem na figura do professor uma pessoa carismática, gentil e carinhosa (o), sabe-se que uma sala de educação infantil é uma pessoa do sexo feminino, por vários motivos, que podem ser abordados em outra ocasião.

A afetividade está ligada aos sistemas de valores que são formados desde que a criança é pequena. Ela insere-se em um contexto que é relacionado aos vínculos afetivos que a criança recebe de quem as cuida e desenvolve a partir do seu nascimento (Lamb, 1987)

O lado afetivo é manifestado desde que as crianças são pequenas ,o ambiente onde a criança vive,propicia esta relação de afeto que começa em sua casa e se estende aos demais ambientes onde ela frequenta esta a cargo de afeto, carinho, atenção, não esta determinada apenas pelos pais, mas a outro adulto responsável que cuide dessa criança.

Também pensamos assim, que a criança ainda na mais terna idade pode perceber, que a pessoa que cuida de suas necessidades básicas, é alguém muito especial e que a ama da forma como ela é, e jamais permitiria que ela passasse por dificuldades. Acreditamos que este deve ser o trabalho do professor que de fato é comprometido com sua prática, não deixando que seu aluno, passe por ele, sem sofrer nenhuma modificação significativa.

O profissional, precisa ser capaz de perceber,quando a criança precisa de atenção especial ,o que está acontecendo com ela (criança), por que está agindo dessa forma e não de outra. Enfim são inúmeros os questionamentos a serem percebidos por um professor que tenha o conhecimento da importância que o aspecto afetivo, faz na vida da criança.

Temos claro que uma criança que seja negligenciada em seu lar, seja fatalmente uma criança grosseira, que não sabe conviver com outras, pois, são muitas as situações que podem ou não levar esta criança a agir de modo mais expansivo ou retraído.

A afetividade, portanto é de suma importância, para a vida, tanto quanto a formação cognitiva ou o processo de conhecimento. A afetividade e a inteligência são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e

complementar, pois se a criança tem algum problema no desenvolvimento afetivo, isto acabará comprometendo seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ribeiro (2010) “O afeto é o estimulante, o que excita a ação e o pensamento é fruto da ação”. De fato o afeto e a cognição não podem estar separados na constituição do sujeito, acreditamos haver uma estreita relação entre o aspecto afetivo e a aprendizagem, como sabemos como seres aprendentes, somos capazes, de assimilar qualquer tipo de ação ou atitude, que quando ainda pequenos somos expostos, de forma intencional ou não.

Então, se a criança convive em um ambiente onde não existe nenhuma demonstração de carinho em relação a ela, ou consideração com o que ela pensa não que seja regra geral, a criança pode considerar que o descaso para com o outro é uma coisa normal, pois foi esta que ela vivenciou durante toda a sua infância.

Diante disto tudo, percebe-se que a afetividade, deve fazer parte da essência do ser humano, pois todos merecem ser tratados com carinho, atenção e amor, afinal não custa nada dispensar ao outro o mesmo tratamento que recebemos, e quando esse outro é o nosso aluno, muito maior se faz o nosso compromisso, pois na qualidade de educadores, assumimos a responsabilidade, na formação de alguém, que com o passar dos anos terá viva em sua memória a figura da pessoa que fez o grande diferencial em sua vida, o professor.

Aprendizagem (Conceituando aprendizagem: o ato de aprender)

Como é grandioso o ato de aprender, envolve muitas coisas e não é algo banal ou sem significância, não podemos ter a noção do que vem a ser a aprendizagem, se não pensarmos no individuo como um todo, todos os fatores estão correlacionados, mesmo porque se não fosse assim não haveria aprendizagem.

O ser humano é um ser muito complexo e não poderia ser diferente o processo de aprendizagem. A forma como se dá o ato do aprender é muito impressionante, pois sabe-se que só perde-se a capacidade de aprender, quando não há mais vida, mas como esse processo de aprendizagem acontece no passo a passo é fascinante.

Os professores precisam conhecer o funcionamento do cérebro da criança, para poder melhor lidar com a mesma, muitos professores consideram que esta é uma situação a mais, com a qual o professor terá que dominar, como se ele não tivesse

situações bastante para tratar, como sabemos cada cabeça é uma sentença, já nos acreditamos que o fato do professor, precisar conhecer mais a fundo a situação em que está inserido o aluno e assim poder contribuir com mais êxito para que ocorra o processo de aprendizagem.

Para Bossa (2000, p.18) “sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivos que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares”. Verifica-se com Bossa que a aprendizagem é diferente de pessoa para pessoa, sabe-se que como seres únicos que somos a aprendizagem de cada um se dá de uma forma bem diferente da de outros, a aprendizagem é própria do ser humano, isto não acontece com os animais irracionais, já que apenas nós humanos, pensamos, agimos e falamos.

Portanto, cada um de nós é único, isto é bem visível através de nossas impressões digitais, então pode-se perceber como cada um de nós difere dos outros, não poderia ser diferente com o aprendizado, aprendemos de formas diferentes, além de toda essa situação que envolve cada um de nós que é o fato de sermos únicos, ainda sofremos as influências do meio na qual estamos inseridos.

Então podemos dimensionar que o papel do professor diante de todo esse questionamento é de suma importância, pois ele não terá que apenas dar conta do compromisso assumido com a instituição, mas o de primordialmente conhecer e saber como trabalhar com cada aluno, extraindo de cada um o máximo que puder para assim melhor realizar a sua função que é a de facilitar a aprendizagem.

Aprendizagem de acordo com a teoria de Piaget

A aprendizagem é um conceito muito bem discutido e enfatizado na teoria do estudioso Piaget (1976, 123), para ele a aprendizagem

É a procura por respostas quando a pessoa está diante de uma situação que ainda não consegue resolver. A aprendizagem ocorre na relação entre o que ela sabe e o que o meio físico e social oferece sem desafios não há por que buscar soluções. Por outro lado, se a questão for distante do que se sabe, não são possíveis novas sínteses.

Vimos que Piaget, afirmava ser a aprendizagem, o que ocorre com o indivíduo, quando ele precisa tomar alguma decisão diante de situações frente a qual é colocado, se ele se vê diante de um questionamento perante o qual ele tem que tomar imediatamente

alguma atitude, ele de pronto consegue enxergar uma solução para aquela situação, também enxergamos dessa forma, se estamos sendo investigados, confrontados e levados a tomar um posicionamento, somos capazes de agir e tomar um posicionamento diante da situação que nos aflige, mas se ao contrário, não somos questionados nem instigados a pensar.

Percebemos que em muitas salas de aula, o professor reclama do aluno, mas não para, para poder refletir que talvez seu aluno não esteja “rendendo”, por que não seja levado a isso, se o professor percebe que o aluno, está ali apático, e não procura envolvê-lo, utilizando novas metodologias, que levem esse aluno a querer fazer parte daquele contexto, facilmente ele perderá interesse, ficando ainda mais retraído.

A aprendizagem de acordo com a teoria de Vygotsky

Para compreender o funcionamento cognitivo (razão ou Inteligência) é preciso entender o aspecto emocional. Os dois processos são uma unidade. O afeto interfere na cognição, e vice-versa. A própria motivação para aprender está associada a uma base afetiva.

Para Vygotsky (1930) o aspecto cognitivo, não funciona sem o aspecto emocional, os dois formam uma estrutura organizada, onde um irá interferir no outro, para que aconteça o processo de aprendizagem, através dos estudos de Vygotsky, percebemos a grande relação existente entre o aspecto cognitivo e o aspecto emocional, de acordo com esse importante teórico a criança é uma totalidade, ou seja, uma somatória de vários fatores e aspectos que constituem a pessoa.

Sabemos que os estudos de Levi Vygotsky, são muitos profundos, porém necessários à prática do educador, pois ele precisa conhecer como acontece o processo de aquisição da escrita, e fala do aluno, para isso ele necessita saber o que acontece em cada fase do aprendizado da criança, se ele está conseguindo avançar no processo de aprendizagem ou não, se ele não está, verificar em que momento aconteceu essa ruptura, pesquisar o que está acontecendo na vida dessa criança e que está impedindo o seu desenvolvimento, a fim de melhor ajudá-la.

É claro que todas essas situações requerem, por parte do professor, muito estudo, dedicação, embasamento em grandes estudos da aprendizagem, como é o caso dos

teóricos aqui estudados, mas o que precisa nos mover é a certeza de estarmos contribuindo na formação de um ser muito especial, e assim como nos é único, portanto ele (a) não retém conhecimentos, como os outros, pois ele e os outros são muito diferentes entre si, necessitando por parte do educador, atenção específica, não é tarefa fácil para um educador conhecer um a um seus alunos, mas se ele souber que cada um aprende em ritmo diferente, com certeza não se desgastará tanto e a sua missão maior que é a de mediar conhecimentos estará cumprida.

Educação Infantil

As crianças desde tenra idade devem ser estimuladas no desenvolvimento de sua auto-estima, autonomia e cidadania, pois como seres sociais tornam-se pertencentes a uma classe social, que apresenta uma linguagem decorrente das relações ali estabelecidas. Neste sentido, cabe a escola reconhecê-las como seres atuantes na sociedade, e no caso da educação infantil, deve-lhe oferecer oportunidades de manusear, observar, identificar, enumerar, classificar objetos e situações do mundo, se tornando um recurso precioso, completando a ação desenvolvida pela família para um desenvolvimento seguro e sadio da criança.

Conceito de Educação Infantil segundo a LDBN 9394/96

De acordo com a nossa atual LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Art.29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de Idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31 Na Educação Infantil a avaliação faz-se mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

É importante destacar, além do que já comentamos a respeito da educação Infantil como primeira etapa da educação básica: A necessidade de que a Educação Infantil promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma Integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando. O desenvolvimento Integral da criança na faixa etária de 0 a 6 anos torna-se Imprescindível a Indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Resultados e Análise de Dados da Pesquisa de Campo

Na intenção de realmente fortalecer a investigação, além da realização da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa de campo para verificar as influências da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos da Educação Infantil em duas escolas uma escolas do Município de Manaus. Sendo uma particular e 1 pública. Abordaremos dados da pesquisa realizada no período de agosto a novembro de 2012. A pesquisa de campo envolveu seis (06) professores da educação infantil e seis (06) alunos.

Os profissionais responderam a um questionário contendo 07 (sete) questões e os alunos responderam (8) questões, entre as quais demonstraremos e analisaremos os resultados de alguns desses questionamentos cujas respostas demonstram com mais clareza o pensamento desses profissionais acerca da importância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem.

O primeiro questionamento a ser analisado foi o seguinte: Você acredita que as crianças necessitam somente de disciplina para aprender? As respostas em torno da questão geraram um gráfico demonstrando que 100 % dos professores entrevistados afirmaram que além da disciplina as crianças necessitam de carinho e amor.

Uma outra pergunta que foi feita abordava o seguinte: As crianças que os pais estimulam, acompanham e que recebem carinho em casa, apresentam dificuldades na aprendizagem? Elas aprendem com mais facilidade que as demais que não recebem

acompanhamento ou atenção dos pais? O gráfico correspondente a esta questão demonstrou que 100% dos professores se pronunciaram dizendo que essas crianças que são estimuladas e incentivadas pela família realmente aprendem com mais facilidade e apresentam um bom desenvolvimento cognitivo.

Também foi perguntado: Na sua opinião, a afetividade pode contribuir ou facilitar a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil?. À partir das respostas a esta questão 100% dos docentes afirmaram que a afetividade facilita sim a aprendizagem dos alunos deste nível de ensino.

O próximo questionamento foi o seguinte: Você acredita que os alunos aprendem com mais facilidade com docentes que demonstram afetividade? Porque? Novamente 100% foram unânimes em responder que sim, dizendo que as aulas do professor que demonstra afetividade se torna muito mais prazeroso, o aluno se sente muito mais importante.

Com relação aos alunos, perguntamos:- A sua professora o trata bem? Com carinho?. Todos afirmaram que sim, 100% dos alunos falaram que a professora trata bem a todos e os ama. Fato interessante aconteceu quando foi perguntado a eles: Você De que maneira a sua professora expressa carinho? Ela o abraça quando você chega na escola? Dá beijinhos no rosto?

De acordo com as respostas, constatamos que 100 % desses discentes recebem carinho e são tratados com afeto, alguns falaram que a professora os trata com cortesia, dando bom dia, abraçando, tratando-os como se fossem filhos.

Com relação à pergunta A professora ensina com carinho você a fazer a tarefa? Ela explica como é para fazer? Todas as crianças falaram que sim, que a professora explica muito bem como fazer a tarefa e depois deixa-os brincar..Todos eles falaram que amam suas professoras.

Percebe-se na fala dos professores entrevistados que eles concordam que a afetividade é necessária nas salas de aula, que ao tratar o aluno com carinho, os docentes conseguem estimular todas as suas capacidades cognitivas, motoras e sócio-afetivas. Além disso, os alunos que são tratados com afeto são crianças muito mais interessadas em realizar as atividades escolares e apresentam maior facilidade em seu processo ensino aprendizagem.

Acredita-se que todos os profissionais da educação devem assumir uma postura mais carinhosa, demonstrando maior afetividade, pois a educação existe para humanizar o homem que nasce sendo humano enquanto espécie mais que necessita ser educado para se humanizar, com carinho, atenção e afeto.

Considerações Finais

Pode-se compreender que, proporcionar as vivências afetivas, ao sujeito desde sua mais tenra idade, buscando compreendê-lo, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de várias aprendizagens.

Ensinar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Voltamos nosso olhar para o educando da educação Infantil, por ser nosso campo estudado. Ao observar as salas de aula da Educação Infantil, as crianças demonstram interesse pelos conteúdos apresentados pela professora da classe, todos mostram bom relacionamento entre si quando a professora demonstra afetividade, quando inter-relaciona o afeto com o trabalho pedagógico, buscando tratar cada aluno, como um, indivíduo particular; (composto por capacidades e necessidades; físicas, cognitivas, e afetivas) desenvolvendo atividades que trabalhem o envolvimento emocional e relacional.

Isso eleva o índice da qualidade de aprendizagem da turma. Pode-se compreender que, considerar e proporcionar a vivência afetiva, colaboram de fato para o desenvolvimento cognitivo. Para compreender o desenvolvimento das capacidades intelectuais, requer compreender que o processo de formação do indivíduo, inclui necessidades, diferenciadas em cada idade; do próprio corpo, do movimento, da afetividade e da cognição. É o que afirma Amaral (2001).

É preciso que o professor considere, que: para educar, deve-se ter em vista, a formação da pessoa ética, considerando também, que o papel da escola, antes de promover a informática, privilegiando uma única dimensão do ser humano, deve ter em vista que; educar uma criança, inclui a necessidade de se pensar um adulto, com plena capacidade de agir objetivamente, na direção de um mundo melhor.

Com base nesta realidade é que buscamos compreender a inter-relação que a afetividade tem com outros fatores do desenvolvimento, tendo plena convicção de que educando com afeto, não estaremos somente facilitando a aprendizagem dos discentes, mas também formaremos pessoas emocionalmente mais equilibradas, respeitadoras e capazes de lutar por uma sociedade mais justa e humana.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- AMARAL, S. (2001). A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar. São Paulo: PUC-SP. Tese de doutorado.
- BOSSA, Nádia. Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) Brasília: MEC 1997.
- CUNHA, Rogério Sanches. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. 4 ed. Editora: Revista dos Tribunais. São Paulo: 2012.
- FARIA, Ana Lúcia Gurlart de e Mello (org), Suely Amaral. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas. SP. Autores Associados, 2009.
- FERREIRA, A.B.H. Novo Aurélio XXI: O dicionário da língua Portuguesa. 3 ed. Totalmente revistado e ampliado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- LARROUSSE-Mini dicionário da língua portuguesa (Coordenação Diego Rodrigues e Fernando Nuno). 1 ed. São Paulo: 2005.
- LAMB, M.E. The Father's role. Cross Cultural Perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, 1987. In: WEINTEN, W. Introdução à Psicologia: Temas e variações. 4 ed., cap. 11, p. 316-7. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.de A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIMA, M. L. S. C. e ZAWISLAK, P. A. Cadeia automotiva do Rio Grande do Sul: OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo, Pioneira, 1997.
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro :Zahar,1976.
- SARGENTIM, Hermínio. Dicionário Escolar Básico de Língua Portuguesa/Hermínio Sargentim; [Ilustrador Rodolfo Zalla]. – São Paulo; Companhia Editora Nacional, 2005.
- ROSA, Ubiratan. Mini Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. Editora: RIDEEL.São Paulo: 1999.
- RIBEIRO, L.P.L. Afetividade na Educação Infantil: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo. Monografia. Faculdade Alfredo Nasser, Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia. 27p.; 2010.
- VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem.São Paulo., 1930.
- WALLON, H. (1968) A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70.

**DISTURBIOS DE FALA NO COTIDIANO ESCOLAR: DISFEMIA E
DISLALIA, CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
E INTERAÇÃO INTERPESSOAL DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Roseane Gonçalves de Menezes¹²

Eunice da Silva Souza¹³

Jocilene Maria da Conceição Silva¹⁴

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar de que maneira a escola tem desenvolvido estratégias para a superação das dificuldades dos alunos que possuem distúrbios da fala como a disfemia e dislalia. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como instrumento de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram professores de escolas da rede municipal da cidade de Manaus e psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que realizam atendimento a crianças com distúrbios da fala. Os resultados da pesquisa de campo demonstraram que os alunos com distúrbios da fala apresentam dificuldades tanto no processo ensino aprendizagem quanto na socialização, necessitando não somente do auxílio da família e da escola, como também de profissionais da área da fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia como suporte

¹²Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)/ Universidade do Minho (Portugal) Email: mariaroseanegm@gmail.com.

¹³ Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Manaus-Brasil). Email: jocilene.silv@bol.com.br.

¹⁴Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal). Email: jocileneconceicao@hotmail.com.

para a superação de suas dificuldades. Na análise dos dados, foi observado que um dos maiores empecilhos que dificultam o desenvolvimento e o sucesso do aluno com distúrbios da fala é a ausência de profissionais da área da fonoaudiologia nas escolas. Percebe-se com isso que há a necessidade da criação de Políticas Públicas para o atendimento dos alunos que possuem distúrbios de fala para que de fato seja efetivada a qualidade da educação pública.

Palavras-Chave: Distúrbios da fala; Disfemia; Dislalia; Ensino Fundamental.

Introdução

O presente Trabalho intitulado: “Distúrbios da Fala no Cotidiano Escolar: Disfemia e Dislalia, considerações sobre o processo de aprendizagem e interação social das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental” surgiu a partir das observações de inúmeros problemas referentes a crianças com disfemia e dislalia no cotidiano escolar, onde em alguns casos, elas são ridicularizadas por apresentarem deficiências na comunicação.

A temática foi escolhida nos momentos das aulas de Psicologia II no 2º período de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, lembrando da infância, quando tivemos problemas em função da disfemia, alguns parentes tiveram também, mas com o passar do tempo aprendemos a conviver e dominar processualmente o distúrbio, na escola não nos sentíamos acolhidos, pois sempre tinha alguém zoando e expondo-nos ao ridículo, com isso passamos a nos retraindo e ter dificuldades de falar em público, só falando quando era extremamente necessário, restringindo ao máximo as palavras.

Desse modo, surgiu o interesse em conhecermos os teóricos que abordam as causas e consequências dos distúrbios da fala, especificamente da disfemia e dislalia. Com isso surgiram os questionamentos: Quais as dificuldades apresentadas pela crianças com distúrbios da fala? Elas possuem dificuldades no processo ensino-aprendizagem? Como acontece o seu processo de socialização?

O objetivo geral da pesquisa foi Analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental que possuem distúrbios da fala, especificamente disfemia e dislalia. E os objetivos específicos foram Conhecer o referencial teórico que trata da Disfemia e Dislalia no cotidiano escolar; Verificar se as crianças com disfemia e dislalia possuem dificuldades no processo ensino-aprendizagem e na socialização; Averiguar

de que maneira a escola poderá contribuir para a superação das dificuldades das crianças com dislalia e disfemia.

A Disfemia é um distúrbio da fala que se caracteriza por expressões verbais interrompidas em seu ritmo, de maneira mais ou menos bruscas, por meio de repetições ou prolongamentos dos sons, sílabas ou palavras. A Dislalia é um distúrbio que acomete a fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras, provocando fala errônea das palavras, acontecendo a omissão ou troca de letras.

A linguagem oral é um dos elos de comunicação interpessoal e de interação mais importantes na vida de todo indivíduo que predispõe à viver em sociedade, pois quando mal entendida ou interpretada, gerará um certo desconforto ou constrangimento, tanto ao emissor quanto ao receptor.

A escola e a Família desempenham um importantíssimo papel de base, elas precisam permear ajuda e meios para que nossas crianças se desenvolvam para viver em sociedade e para sociedade, de maneira que não se isolem ou se prendam pelo fato de serem diferentes das demais crianças. Principalmente, a escola com seus profissionais capacitados devem assegurar uma educação ao respeito às diferenças da fala de cada criança, para que não se sintam excluídas no cotidiano escolar.

Metodologia

O método escolhido para esta pesquisa foi o método fenomenológico. Ele foi muito importante por delinear o caminho para investigarmos as concepções de professores e outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos sobre a Disfemia e Dislalia no cotidiano escolar.

Diante disso este método foi utilizado na pesquisa “Distúrbios da Fala no Cotidiano Escolar: Disfemia e Dislalia, considerações sobre o processo de Aprendizagem e Interação Interpessoal das Crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, onde por meio de um contato direto com a realidade cotidiana dos sujeitos da pesquisa estudamos o fenômeno dentro de seu ambiente de trabalho e percebemos como o professor organiza o processo ensino-aprendizagem, bem como estabelece interações interpessoais com as crianças com disfemia e dislalia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que há muitas crianças com estes problemas no meio escolar, as vezes acabam sendo ridicularizadas por apresentarem estes distúrbios.

Portanto, este método fenomenológico nos possibilitou chegar à essência dos fatos, entendendo e buscando um olhar mais atencioso para amenização desta situação, pois sabemos que só poderemos compreender determinados fatos por meio de uma coleta de dados precisa e fundamentada, daí a compreensão de fato dos fenômenos humanos. Visto que tanto a escola como a família e professores tem um papel muito importante para a superação desta problemática. Segundo Masini (2004, p.63):

A Pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver- não de definições e conceitos- da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações ou compreensões diferentes surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.

A fenomenologia é importante, pois pretende analisar o comportamento humano, como em nossa pesquisa que abordaremos categorias interessantes como a subjetividade, a essência, a intencionalidade dentro de seu mundo natural e atitude natural. As categorias de análise de nossa pesquisa são a disfemia, a dislalia, o processo de aprendizagem, a interação social, a escola e família no atendimento de alunos com distúrbios de fala.

Abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa. Esta forma de pesquisa busca interpretar e compreender aspectos relativos ao comportamento humano que nem sempre podem ser mensuráveis. Ela pode ser conceituada segundo Pimenta, (1985) como

Uma abordagem que vai além de dados estatísticos, ela vem a ser algo mais específico e preciso, requer um olhar mais holístico do objeto a ser pesquisado, é ir mais profundo, com posicionamentos mais detalhados, críticos e observáveis em todo o meio de pesquisa, tal forma de pensar aos comportamentos expressos pelo objeto da pesquisa.

Esta pesquisa qualitativa nos possibilitou procurar e entender as razões e motivos de determinado comportamento e das relações interpessoais das crianças com a disfemia e dislalia no meio escolar. Com isso verificamos as percepções que as pessoas têm a respeito desde determinado problema, pois visando nesta perspectiva de pesquisa dos distúrbios de fala no cotidiano escolar e a relação interpessoal e aprendizagem das crianças com tais dificuldades, se existem possíveis barreiras interpessoais com tais crianças com este problema e como reagem os demais colegas com estas crianças com disfemia e dislalia.

Ao trabalhar a disfemia e dislalia no cotidiano escolar, a pesquisa qualitativa subsidiou as análises que primaram a interpretação das intersubjetividades, das emoções, pontos de vista ocultos e manifestos, desejos, sons, símbolos. Dando-nos a oportunidade de observar, gravar e interpretar a linguagem "não verbal". Ele participa, procura compreender e interpretar o fenômeno dentro de seu contexto, não sendo possível ficar isento do processo, pois, a temática está voltada para o comportamento humano. De acordo com Chizzotti (2006, P, 79), a pesquisa qualitativa.

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...], o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Desse modo, o pesquisador mergulha intencionalmente no cotidiano no seu campo de ação e, sua postura não pode ser de qualquer jeito nem mesmo uma postura voltada para si, suas opiniões ou para seus interesses pessoais, pois, segundo Chizzotti (2006), ele deve “preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa [...] a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos [...] (Ibid. 2006, p. 82). O interesse deve ser extremamente focado a disfemia sem nenhuma reserva sobre a mesma com isso poderá observar e perceber o que se passa de fato no real.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico. Segundo Lakatos (2007), ele pode ser conceituado como:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda biografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (Ibid. 2007, p. 185).

Na intenção de buscar conhecimentos além da superficialidade acerca do assunto proposto que é a Disfemia no Cotidiano Escolar, este trabalho apropria-se da metodologia interpretativa na perspectiva de coletar verdades que precisam ser levadas à sério pelos educadores, verdades essas que são construídas na experiência desses fenômenos. Assim sendo, a técnica para coletarem dados foi a pesquisa bibliográfica

que é usada como instrumento adequado porque, as informações teóricas foram coletadas de obras publicadas.

Este levantamento nos proporcionou uma visão do que os autores discutem sobre a questão da Disfemia e Dislalia no cotidiano escolar. A fim de conhecer e comprovar historicamente o percurso do problema pesquisado, Cervo (2002, p.65) afirma que a pesquisa bibliográfica “oferece subsídios para a explicitação de um problema a partir dos conhecimentos publicados, portanto, é a técnica básica na pesquisa científica”. Com isso teremos uma força a soma a nossa pesquisa.

Lakatos (2007, p.185) afirma que a pesquisa “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. No entanto, o foco não está apenas em trazer à tona conhecimentos já produzidos sobre a Disfemia no cotidiano escolar, mas inovar e fazer propostas significativas.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo. Segundo Cervo (1995). A “observação de campo pode ser conceituada como “Situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos”.

Os instrumentos de coleta de dados foram os questionários. Segundo Moreira (2006, p.95) o questionário pode ser definido como “Documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder, eles terão que marcar nos espaços, escrever opiniões ou colocar em ordem de importância”. Dentro do questionário foram coletados dados sobre o que o professor e outros profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos pensam a respeito da Disfemia e da Dislalia no cotidiano escolar.

A Linguagem

O Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem é de extrema importância para o ser humano, pois possibilita a transmissão e recepção de informações, a troca de experiências, ou seja, propicia a comunicação entre os indivíduos, permitindo que eles estabeleçam relações sociais. Segundo Oliveira (1993, p. 5)

Vygotsky trabalha com duas funções básicas de linguagem. A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.(...) É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem é um dos principais instrumentos na formação do nosso mundo cultural, nos dando a possibilidade de transcender nossas experiências e relações com os outros indivíduos e levando a expressiva necessidade de se comunicar. Por meio da qual nos ligamos uns aos outros, expressando nosso entendimento de um mundo que é uma construção nossa. A linguagem, expressa os conceitos acerca do significado dos objetos projetados no pensamento, tudo o que o ser humano nomeia, já está gravado em seu pensamento.

A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. (...) É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (Oliveira, 1993, p.6)

Quando nos expressamos de forma gestual, oral ou de maneira escrita, damos vida, realza e materializamos o que pensamos e sentimos, com isso damos forma e significado ao mundo social, consolidando a importância das relações de cada indivíduo com o seu meio para a apropriação do conhecimento.

A linguagem vai ser desenvolvida a partir do convívio social, onde as gerações mais velhas irão contribuir com o aprendizado das futuras gerações. Segundo Oliveira (1993, p.8) “A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o pensamento verbal”

A linguagem é desenvolvida no meio em que se vive, através de estímulos recebidos de indivíduos mais velhos e experientes. a apropriação da mesma quando ocorre de forma adequada atinge um nível elevado. Isso implica dizer, que a interação com pessoas do nosso meio tem uma influência na capacidade de comunicação de cada indivíduo. De acordo com as idéias de Faria (2009)

As pessoas podem falar, ouvir, mudar seus sentimentos ou manifestar suas idéias, tudo isso por meio do aparelho fonador capaz de produzir os sons dessas mensagens: sequências sonoras com uma coerência significativa. O receptor pode reter, reproduzir, interpretar e responder mensagens.

A capacidade que temos em expressar nossos sentimentos através do órgão fonador é fantástica, pois com ele podemos emitir sons sequenciais de maneira coerente e com significados distintos, que a pessoa que nos ouve consegue receber a mensagem de forma clara. Faria (2009) assim se pronuncia

A comunicação humana é sempre para compartilhar e fazer intercâmbios de significados. É um processo de negociação implícita, no qual o significado de uma frase em uma conversa é o produto da sequência interativa dos interlocutores e não propriedade de um ato isolado.

A comunicação possibilita o estreitamento de relações e a interação entre os seres humanos, não se pode pensar em comunicação como um ato isolado, ou dissociado de um indivíduo como um ser social. Podemos dizer que é uma troca de partilhas com significados distintos entre uma pessoa e outra, onde há uma compreensão entre ambos. Faria (2009) afirma:

O desenvolvimento da linguagem é estimulado por meio de uma sensibilidade especial para as intenções comunicativas da criança, promovendo mensagens referenciais, articulando as palavras com clareza e utilizando estruturas sintáticas adequadas. Isso dentro de um ambiente afetivamente positivo – no qual ela se sinta acolhida e querida - que favoreça a comunicação.

No período de desenvolvimento da linguagem da criança é de suma importância que se estabeleça uma estreita relação emotiva e uma comunicação significativa e de fácil compreensão, isso dentro do seu meio de convivência, agindo assim favorecerá incentivos a uma comunicação positiva. Segundo Faria (2009)

A chegada de um novo período escolar nos coloca uma vez mais o dilema: que conhecimento do mundo têm essas crianças com as quais iniciamos a aventura anual e que aspectos conceitualizaram para poder construir, a partir de bases reais, os novos conhecimentos. É preciso estabelecer conexões entre o novo e o já sabido, experimentado ou vivido, e isso significa favorecer um construtivismo personalizado que atenda às necessidades reais de cada criança. Quando os alunos são bastante

homogêneos, a tarefa se simplifica. Do contrário, é obrigação da escola realizar uma função compensatória de caráter individualizado.

Ao iniciarmos um ano escolar devemos atentar para algumas observações, toda criança que chega a escola já trás consigo um cabedal de conhecimentos e experiências, com isso o profissional da educação deve estabelecer uma conexão com o que a criança já sabe com os conhecimentos ensinados em sala, sabendo que cada criança tem uma experiência diferente da outra, por consequência do meio social e cultural que ela estar inserida. Portanto cabe ao grupo escolar estabelecer uma relação homogênea. Para Faria (2009)

A fala espontânea das crianças é a melhor maneira de detectar problemas. Entretanto, se alguma das que nos preocupa não fala demais, temos de buscar algum pretexto para que o faça. Por exemplo, podemos sentar a seu lado junto com um livro de figuras e pedir que identifique os elementos desenhados.

A criança por natureza é bastante espontânea, quando não bloqueada por um adulto, fala, fala, gosta de se expressar, mas quando fica muito calada é de se preocupar. O melhor que podemos fazer para desinibi-la é estimulá-la, dando-as mais atenção, ler com e para ela bons livros, com figuras e imagens, de maneira que ela possa interagir com identificações e expressões lingüísticas. Faria (2009) nos diz que:

Para que a escola seja efetiva no objetivo de ampliar a competência comunicativa, deve favorecer o desenvolvimento da linguagem nos diversos usos e funções que pode realizar, tanto em situações informais de jogo, diálogo espontâneo com os colegas, como em outras mais formais, nas quais se pretenda utilizar uma linguagem com maior precisão a nível expositivo, argumentativo, ou outro. O objetivo é assegurar um vocabulário básico já conhecido e introduzi-lo em termos que pertençam ao de ampliação, de caráter mais científico ou literário. Isso sempre adaptado à idade e às características das crianças.

A escola é um espaço de luta e conquista, com focos de alcançar uma melhor qualidade e desenvolvimento na comunicação de base de um indivíduo, em todos os segmentos possíveis e formas devem ser vivenciados dentro dela, de maneira que a criança alcance e amplie seu vocábulo, de forma processualmente de acordo com sua faixa etária.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é o principal meio para o ser humano interagir com o mundo e com seus semelhantes, formando laços no campo social e

intelectual, caso ela seja inexistente, ou realizada de maneira precária, poderá emergir alguns problemas na vida da pessoa, tais como, isolamento social, transtornos de conduta ou emocionais significativos, entre outros.

Para compreender melhor este processo, é necessário termos um estudo mais preciso por meio de informações dadas por profissionais da área da psicologia social, que são especialistas e estudiosos da interação humana segundo Rodrigues (1992, p.09)

O relacionamento interpessoal dá ensejo à manifestação de um grande número de fenômenos psicológicos, tais como atração interpessoal, relacionamentos íntimos, agressão, altruísmo, cooperação, competição, formação de grupos, percepção de pessoas, influência social, conformismo, [...], ou da antecipação de contatos com outras pessoas.

O indivíduo é um ser social que em partilha com outros, tende a apresentar inúmeras manifestações tanto físicas quanto psicológicas, que muitas vezes poderá marca-lo por toda a vida, se uma criança que predispõe para uma linguagem interrompida, muitas vezes é intolerada entre as pessoas, que acabam expondo-as ao ridículo, que poderá leva-las a um comportamento averso.

Como um dos importantes ambientes de socialização e interação humana, citamos em primeiro, a família e a escola, onde ambas tem em seu bojo uma grande responsabilidade na construção e formação ética, moral e intelectual do indivíduo.

Muitas crianças apresentam comportamentos agressivos e retraídos devido a um ambiente não favorável para ela, que trarão possíveis problemas como a disfemia e dislalia, como vários estudos apontam, na maior parte são desencadeados por problemas emocionais, com isso precisará do acompanhamento de um especialista, portanto a família deve ter um olhar mais voltado para a formação de suas crianças, tanto na prevenção como no controle e extinção de problemas que por consequência viabilizam outros. O papel dos pais nesse processo e luta a esta situação de uma comunicação aceitável sem interrupções e preconceitos, que quanto chega a escola irá se identificar fortemente com o lar.

Distúrbios Da Fala

A Disfemia

Ao pesquisarmos em algumas literaturas sobre o distúrbio da fala denominado disfemia nos deparamos com vários conceitos, para o qual primeiramente podemos citar Navarro [s/d], (p.142).

Também chamada gagueira. Refere-se a uma alteração no ritmo da fala que se manifesta com interrupções na fluidez da palavra, onde as alterações são de dois tipos: a gagueira clônica e a gagueira tônica que se diferem pela repetição da primeira sílaba ou palavra e a fala entrecortada que se origina por um espasmo.

Navarro diz que a gagueira apresenta algumas alterações na fala do indivíduo, quando uma criança não consegue emitir fluentemente uma palavra ou sílaba, ela pode estar desenvolvendo uma disfemia, que fará com que a criança repita o som da primeira sílaba ou o bloqueio da mesma, seguido e desenvolvendo alguns espasmos. Assunção, (2004, p.53) afirma que,

A gagueira consiste “num distúrbio do fluxo e do ritmo normal da fala que envolve bloqueios, hesitações, prolongamentos e repetições de sons, sílabas, palavras ou frases. Faz-se acompanhar freqüentemente por tensão muscular, rápido piscar de olhos, irregularidades respiratórias e caretas.

É um problema que traz conseqüências tanto na língua quanto no físico da criança ou pessoa, que muitas vezes acabam influenciando nos comportamentos dos alunos em sala de aula, levando-os a zombarem dos colegas que apresentam estas alterações.

Conforme Drouet, (2006, p.149). “A gagueira pode ser um sinal da rivalidade existente entre os dois hemisférios cerebrais, que lutam pela dominância da lateralidade, essa luta pela dominância pode ser congênita, ou adquirida nas crianças canhotas a usa a mão direita”. É uma luta neurológica, que busca um espaço preponderante ao que ele julga natural, com isso acaba afetando as funções normais da linguagem na criança que possivelmente podem ter nascido com este problema ou por ter mudado o sentido normal da sua lateralidade, por usar a mão esquerda e são forçadas pelos pais a usar a mão direita.

Em meio a estes conceitos destaca-se a importância do ser humano dentro da sociedade e para a sociedade, que precisa desempenhar uma comunicação do respeito às diferenças de linguagem, que possam interagir sem menosprezar o outro, que desenvolve o distúrbio disfemia, de modo que venham a se dispor a ajudá-los e respeitá-los. Por meio de estudos podemos viabilizar uma interação social mais humana. Hoje temos inúmeros estudos que nos informam sobre a Disfemia.

Dislalia

Segundo Assunção (2004) a dislalia consiste na má articulação das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um pelo outro, ou ainda distorcendo fonemas. A falha na articulação das palavras pode ainda ocorrer em nível de fonemas ou de sílabas. Os autores ainda afirmam que é importante uma estimulação da percepção auditiva para que a criança ou o adulto possa identificar e corrigir a sua emissão de fonemas, sílabas, palavras e frases. Navarro [s/d] (p. 56) diz que

Quando uma criança apresenta uma desarticulação em sua linguagem, tanto omitindo, acrescentado ou distorcendo os fonemas e palavras, podemos dizer que a mesma apresenta uma dislalia, que precisa ser acompanhada por um adulto de forma atenta para não comprometer sua comunicação e possíveis desconfortos emocionais e relacionais com outros indivíduos.

Está claro que os adultos, tanto pais, professores e parentes mais próximos devem estar atentos a qualquer desarticulação da fala, buscando de imediato descobrir as causas dessa problemática a fim de amenizar qualquer desconforto, dificuldade ou prejuízo na vida da criança, tanto no que se refere às relações interpessoais quanto a aprendizagem na escola. O teórico Navarro [s/n] (p.58) também nos explica que

Dentre as causas podem ocorrer por má formação congênita do aparelho fonador, imitação, vício da linguagem, bilingüismo, hábitos viciosos, falta de carinho ou interesse pelo desenvolvimento da criança, condições físicas desfavoráveis, transtornos funcionais da língua, falta de elasticidade e mabilidade funcional dos órgãos que intervêm na emissão da fala. A Dislalia também pode ser resultado de inúmeros fatores, tanto orgânicos, funcionais e audiógenas que refletem na fala da criança. Daí a importância de um trabalho preventivo antes da alfabetização evitando-se assim maiores dificuldades escolares e relacionais.

Para impedir o desenvolvimento da Dislalia é importante que os pais e familiares do dislático não fiquem achando engraçadinho quando a criança pronuncia palavras de maneira errada, como “Tota-Tola”, ao invés de “Coca-Cola”. É importante que se pronuncie de forma correta as palavras para que a criança as memorize e aprenda-a. Sabemos que o meio em que a criança vive é um dos fatores de influência muito forte para o desenvolvimento da dislalia, Por isso é imprescindível que se observe a criança e se tome as devidas providências.

O Papel do Professor Frente a Disfemia e Dislalia

O papel do professor frente a estes problemas tem início na clareza que ele tem a respeito de tal e de sua concepção social de Educação e, conseqüentemente do seu próprio papel social. Somente a consciência e o compromisso com esse papel vão dar forma a um projeto real de sociedade. Pois ao entrar, ingressar na escola, as crianças se parecem todas iguais, embora sabe-se que cada sujeito possui a sua identidade e sua autonomia, porém estão sujeitos a transtornos emocionais, sociais e até mesmo físicos que podem retardar ou bloquear suas relações.

Lieixa (2004), diz que “o professor deve estar atento aos alunos para conhecer seus erros e dificuldades, estabelecendo um plano de ação”. (pág.185). Isto é o professor não pode fechar os olhos e ver as crianças como de igual modo, sabendo que cada uma veio de um meio social diferente, e ao perceber que uma criança estar tendo dificuldade em se comunicar ou de ser aceita devido a sua deficiência que é a disfemia deve de imediato procurar intervir com um plano de ação, para que não cause problemas ainda mais sérios, como até a violência e agressividade entre eles.

Na sala de aula, situações de conversas são comum entre as crianças, professor e criança, contudo, não é viável vermos uma criança se retrair e se aborrecer pelo fato de não apresentar uma linguagem dita normal, daí entra escola, como um lugar que venha fomentar situações e formas de relação saudáveis onde as crianças falem de modo aceitável, é que em qualquer situação o ato de se comunicar seja necessário, sem medo.

Ensino e Aprendizagem

A escola é o local criado especificamente para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, apesar disso, há muitas crianças que não conseguem aprender. Fernández (1991 pag. 38) nos diz o seguinte:

A resposta à interrogação sobre por que não aprende não é unicausal (...) não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem” e, considerado a idéia básica de aprendizagem como um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio constituído, inicialmente, pela família e, posteriormente, acrescido da escola, ambos os universos permeados pela sociedade em que se inserem, lançou-se luzes sobre a relação vincular professor-aluno.

Falar em processo ensino aprendizagem não é falar em um único elemento, atuando como as pessoas no seu relacionamento com os alunos, ela vai se construindo a partir das relações do aluno-professor e o meio, que começa deste o meio familiar e se estende ao ambiente escolar. O teórico Libâneo (1994 p. 81) afirma que” a aprendizagem requer uma compreensão clara e segura do processo: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas que o influenciam”

Isto significa que quem ensina deve oferecer e ter uma consolidação do que se ensina. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes e nos apresente subsídios motivadores a aquisição e trocas de tais conhecimentos. De acordo com o pensamento de Vygotsky (1989, p. 94-95).

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

As pessoas desde que nascem já trazem consigo uma potencialidade. Por isso é importante entendermos que todos temos algo a aprender com o outro. Aprender, portanto, não significa recitar um número cada vez maior de conceituações formais, mas elaborar modelos, articular conceitos de vários ramos do conhecimento, tanto na vida cotidiana como nas ciências, de modo a cada conhecimento apropriado pelo sujeito ampliar-lhe a rede de informações e lhe possibilitar tanto a atribuição de significados como o uso dos conceitos como instrumentos de pensamento.

Resultados e Análise de Dados da Pesquisa de Campo

O presente estudo foi elaborado por uma pesquisa bibliográfica, a qual deixou explícito que os distúrbios da fala são mais comuns do que se imagina, podendo desencadear dificuldades na aprendizagem e até de relacionamento social em crianças, jovens e adultos. No sentido de verificar concretamente quais são essas dificuldades, efetivou-se também uma pesquisa de campo, a qual envolveram-se psicólogos,

fonoaudiólogos e docentes que possuem alunos com distúrbios da fala, eles abordaram suas impressões a respeito dos problemas que podem ser desencadeados à partir de distúrbios como a disfemia e dislalia.

Fizeram parte da pesquisa, respondendo a questionários contendo sete (07) perguntas, 03 psicólogos, 03 fonoaudiólogos e quatro (04) psicopedagogos, perfazendo um total de dez (10) profissionais. Além desses, cinco (05) professores que exercem a docência no ensino fundamental também responderam questionários contendo 09 questões.

Primeiramente apresentaremos os resultados das respostas dos profissionais da área da psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia.

Quando perguntou-se a eles se já haviam atendido algum paciente com distúrbios da fala como disfemia e dislalia, todos (100%) responderam que sim. Perguntou-se também se os distúrbios da fala como disfemia e dislalia podem desencadear dificuldades no processo ensino-aprendizagem da criança? 80 % deles afirmaram que sim, principalmente a dislalia que é um distúrbio que leva as crianças a pronunciarem palavras de maneira incorreta e conseqüentemente a escrita também fica comprometida.

Indagou-se se esses profissionais acreditam que a disfemia e dislalia podem prejudicar a relação social de uma criança? Neste momento, 90 % deles responderam que sim, pois ao apresentarem dificuldades para expressar-se corretamente, essas pessoas demonstram retraimento e grande timidez, evitando contato social através da linguagem falada.

Ao perguntar-se se em algum momento alguma criança com disfemia ou dislalia que faz terapia com você se queixou de ter sido ridicularizada pelos demais colegas? 70% dos profissionais afirmaram que sim, argumentaram que geralmente a pessoa que possui um distúrbio de fala sofre discriminação e bullying, tanto no espaço escolar quanto na comunidade em que reside.

Encerraram as questões com a seguinte pergunta: -O que pode e deve ser feito para amenizar as dificuldades e problemas provocados pelos distúrbios de fala como disfemia e dislalia ? Todos esses especialistas falaram que há a necessidade da efetivação de um trabalho conjunto envolvendo família, escola, profissionais que podem auxiliar nesse processo como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, que poderão ajudar o paciente sendo criança, adolescente ou adulto a corrigirem a fala através de

exercícios e terapias, a aumentarem a auto-estima e aprenderem a se relacionar melhor com outras pessoas em todos os espaços sociais.

As argumentações dos professores do ensino fundamental que possuem ou já tiveram anteriormente alunos com distúrbios de fala não se diferenciaram muito da fala dos profissionais da psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia, principalmente ao responderem as questões referentes as dificuldades de aprendizagem e socialização das crianças com distúrbios da fala, 80 % desses profissionais afirmaram que geralmente essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, no convívio social e constantemente sofrem constrangimento e são vítimas de bullying.

Quando perguntou-se aos professores se eles tinham dificuldades para trabalhar pedagogicamente com crianças com distúrbios de fala e quais as maiores dificuldades encontradas por eles, todos afirmaram que sentem dificuldades, abordaram que um dos maiores entraves é a própria condição da maioria das famílias que por falta de esclarecimento e às vezes por precárias condições financeiras, não procuram profissionais da área da fonoaudiologia para fazer terapia e com isso as crianças ficam prejudicadas.

Relataram também que os órgãos governamentais responsáveis por esse atendimento não conseguem desenvolver um bom trabalho em função do numero reduzido de profissionais disponíveis para a efetivação desse atendimento, pois não conseguem atender a todos os alunos da rede pública que possuem distúrbios da fala.

Eles acreditam que para que seja efetivado um trabalho coerente para sanar as dificuldades dessas crianças é necessário maior vontade e interesse governamental proporcionando ampliação do atendimento a essas crianças através de convênios com clínicas especializadas em fonoterapia, psicologia e psicopedagogia.

Considerações Finais

O presente estudo foi elaborado por uma pesquisa bibliográfica, a qual deixou explícito que os distúrbios da fala são mais comuns do que se imagina, podendo desencadear dificuldades na aprendizagem e até de relacionamento social em crianças, jovens e adultos. No sentido de verificar concretamente quais são essas dificuldades, efetivou-se também uma pesquisa de campo, a qual envolveram-se psicólogos, fonoaudiólogos e docentes que possuem alunos com distúrbios da fala, eles abordaram

suas impressões a respeito dos problemas que podem ser desencadeados à partir de distúrbios como a disfemia e dislalia.

A necessidade de se comunicar é marca preponderante de todo ser humano disposto a viver em sociedade, mesmo um bebê, pois ao nascer já estar inserido ao um meio onde a linguagem é presente, que ao decorrer de seu desenvolvimento vai adquirindo a linguagem existente ao seu grupo para sua interação com o mesmo.

A escola é um espaço de luta e conquista, com focos de alcançar uma melhor qualidade e desenvolvimento na comunicação de base de um indivíduo, em todos os segmentos possíveis e formas devem ser vivenciados dentro dela, de maneira que a criança alcance e amplie seu vocabulário, de forma processualmente de acordo com sua faixa etária.

O manejo destas dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, pois muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar. Acreditamos que um olhar mais atencioso a estas crianças, em nosso meio escolar muito irá contribuir para o desenvolvimento escolar, contudo carecem de uma parceria entre a família, escola e profissionais da área, como os psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogo.

Referências

- Assunção, Elisabete .(2004) Problemas de Aprendizagem. Série Educação. Ed. Ática, 12ª edição. S. Paulo.
- Cervo, Amado Luiz e Bervian, Padro Alcino.(2002) .Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Chizzotti, Antonio.(2006) Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo. Cortez.
- Bock, Ana Mercês Bahia.(2002) Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia/ Ana Mercês Bahia. Odair Furtado, Maria de Lourdes, Trassi Teixeira. – 13ª Ed. Reform e ampl- São Paulo: Saraiva.
- Drouet, Ruth Caribé da Rocha.(2006) Distúrbios da Aprendizagem/ Ruth C. da R. Drouet. Ilustração e edição. Paulo Azar Pereira. – 4 edição. São Paulo editora ática. II (educação).

- Faria, Ana Lúcia Gourelart de Mello.(2009) (org), Suely Amaral. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas. SP. Autores Associados.
- Fernandez, Alicia. (1991)A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.ok
- Lakatos, Eva Maria, Marconi, Marina de Andrade. (1992) Metodologia Científica.2. Ed.São Paulo: Atlas.
- Lieixa, Arribas Teresa.(2004) Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar/ Teresa Lleixá Arribas ... [ET AL]; tradução Fátima Murad – 5ª. Ed. – Porto Alegre: Artme. 396 p. Il; 28 cm.
- Libâneo, José Carlos.(1994) Didática. – São Paulo: Cortez. –(Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- Masini, E. F. S.(2004) Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação: In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- Moreira, Marco Antonio e Masini Elcie Aparecida.(2006). Aprendizagem Significa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel.
- Navarro, A. de Almeida. [s/d] Ed. Cultural S.A. Dificuldades de Aprendizagem.ok
- Oliveira, Marta Kohl de.(1993) Vigotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione.
- Pimenta, Selma Garrido; Ghedin; Evandro; Franco, Maria Amélia(2006).Pesquisa em Educação. Alternativa investigativas com objetos complexos. São Paulo; Ed. Loyola p. 65-92.
- Rodrigues, Aroldo.(1992) Psicologia Social para principiantes. Estudos da Interação Humana. 8ª edição, editora Vozes LTDA, Rua Frei Luiz, 100 Petrópolis RJ.
- Vygotsky, L. S.(1989) Pensamento e linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

ENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA ILHA DE S. MIGUEL

Hélder R. Fernandes¹⁵

Suzana Nunes Caldeira¹⁶

Departamento de Ciência da Educação,
Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

O envolvimento dos alunos na escola tem sido considerado um fator preditor das aprendizagens e do sucesso académico dos alunos. Neste estudo, objetivamos estudar a relação entre envolvimento e aprendizagem em dois momentos do sistema de ensino em escolas dos Açores (n=365). Os resultados quantitativos revelam uma relação positiva fraca entre envolvimento do aluno na escola e classificações alcançadas (aprendizagem) em ambos os anos escolares, não obstante, menos expressiva no 10.º. Considerando que os estudos sugerem benefícios do envolvimento para a aprendizagem (e.g., Nobre e Janeiro, 2010), os presentes dados aconselham a identificação de fatores que possam estar na base da diminuição do envolvimento dos alunos do 7.º para o 10.º anos, já que as classificações escolares parecem igualmente decrescer.

Palavras-Chave: Envolvimento do Aluno na Escola; Resultados Escolares; Ano de Escolaridade

¹⁵ Hélder R. Fernandes. Email: fernandes.helder@gmail.com

¹⁶ Suzana Nunes Cadeira. Email: snc@uac.pt

Introdução

Alguns dos temas que têm sido alvo de preocupação em contexto escolar, por parte de educadores, professores, psicólogos e comunidade em geral, referem-se ao insucesso e abandono escolar precoce (Macedo e Bonfim, 2009; Oliveira, 2010). Em Portugal, em termos do insucesso e do abandono escolar, “as melhorias e os ganhos conseguidos têm sido lentos e ficam muito aquém do que seria desejável face à magnitude dos investimentos efetuados, mantendo Portugal uma posição de grande desvantagem comparativamente à maioria dos estados da União Europeia” (Navarro, 2007, citado por Oliveira, 2010, p. 127).

Neste cenário, interrogamo-nos como poderão as escolas solucionar (minimizar) estes problemas com que são confrontadas? Que medidas poderão ser tomadas no combate ao insucesso e abandono escolar?

São diversos os estudos que têm procurado investigar as escolas e os problemas a elas associados, nomeadamente no domínio do (in)sucesso e do abandono escolar, com o intuito de compreender a natureza desses fenómenos, os seus antecedentes e as suas consequências, por forma a sugerirem e surgirem novas linhas de orientação e práticas preventivas (González, 2010).

É neste contexto que se destaca o interesse pela temática “envolvimento do aluno na escola” pois, como afirmam Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 60) “o envolvimento escolar é visto como um antídoto para esses sinais de alienação do aluno. O termo, tanto nas definições populares como nas de investigação, resume as qualidades que são vistas como uma necessidade de muitos dos estudantes de hoje”.

O envolvimento escolar é caracterizado como um constructo multidimensional que integra os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos dos estudantes (Fredericks, Blumenfeld e Paris, 2004; Furlong et al., 2003, referidos por Furlong e Christenson, 2008), ou seja, engloba três dimensões, a saber: a cognitiva, a afetiva e a comportamental.

A dimensão cognitiva refere-se à perceção que os alunos têm acerca da importância da escola, das suas aspirações pessoais e da capacidade de definir objetivos. “Refere-se ao pensamento estratégico sobre a resolução do problema, preferência pelo

desafio e investimento psicológico na aprendizagem (...) é a capacidade do estudante autorregular o seu investimento na aprendizagem” (Seeley, Tombari, Bennett e Dunkle, 2009, p. 74).

A dimensão afetiva tem em conta os sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner e Belmont, 1993, referidos por Veiga et al., 2009; Chapman, 2003). Está relacionada com o sentimento de pertença e depende do relacionamento que o aluno estabelece com os colegas, os professores e a comunidade em geral.

Por fim, a dimensão comportamental contempla o esforço e a participação ativa nas aulas, nas atividades escolares e extracurriculares. “O envolvimento comportamental refere-se à persistência e ao esforço na aprendizagem” (Birch e Ladd, 1997, citado por Veiga et al., 2009, p.4274), bem como ao “envolvimento em tarefas extracurriculares na escola” (Finn, 1989, cit. por Veiga et al., 2009, p.4274).

De acordo com Mahatmya, Lohman, Matjasko e Farb (2012) vários são os estudos que têm demonstrado que constructo envolvimento escolar desempenha um papel fulcral no desenvolvimento pleno dos alunos, produzindo um aumento nas suas aprendizagens escolares e, conseqüentemente, no sucesso académico.

Na revisão de literatura encontramos várias investigações, a nível internacional e nacional (e.g., Dotterer e Lowe 2011; Nobre e Janeiro, 2010), que têm evidenciado uma relação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que quanto maior o envolvimento dos alunos na escola, melhores são os seus resultados académicos. Em contrapartida, o baixo envolvimento escolar ou a desvinculação para com a escola podem ser preditores de baixos resultados académicos e de abandono escolar. Como tal, o envolvimento escolar surge como um fator importante na obtenção de resultados escolares positivos e, simultaneamente, com um papel preventivo nos comportamentos negativos traduzidos, por exemplo, no abandono escolar.

Griffiths, Lilles, Furlong e Sidhwa (2012) sintetizam um estudo de Finn e Rock (1997), no qual foi evidenciada a importância do envolvimento dos alunos nos seus resultados escolares. Nesse estudo, Finn e Rock (1997) utilizaram uma amostra de 1.803 alunos. Dos resultados obtidos, foi indicado que estudantes que reportavam um maior

envolvimento na escola demonstravam resultados académicos mais positivos comparativamente a alunos com falta de envolvimento.

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010), com vista a analisar a relação entre o rendimento escolar e a adaptação escolar, foi aplicado o questionário Adaptação Escolar a 134 estudantes do 9.º ano de escolaridade, dos quais 67 eram do sexo masculino e 67 do sexo feminino. A adaptação à escola foi medida por quatro dimensões que constituíam os quatro tópicos do questionário: atitude académica, bem-estar escolar, relação com os pares e apoio dos pais. Estes aspetos, na perspetiva dos autores, constituem temáticas ou dimensões específicas do envolvimento. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Mostraram, também, uma correlação negativa entre o número de reprovações e a atitude académica, assim como entre o número de reprovações e o bem-estar na escola. Deste modo, para estes autores, “estudantes envolvidos no meio escolar sentem-se mais motivados, influenciando de forma positiva o seu desempenho académico, levando, por sua vez, à adaptação ao nível cognitivo, comportamental e emocional” (Nobre e Janeiro, 2010, p. 3027).

Goodenow (1993) aplicou a escala Psychological Sense of School Membership (PSSM), com o intuito de compreender a perceção dos alunos acerca do seu sentimento de pertença (envolvimento afetivo) à escola. A amostra foi constituída por 454 alunos, com uma média de idades de 12.7 anos, de uma Middle School suburbana e, ainda, por 301 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos (média de 13 anos) de duas High Schools com características urbanas. O autor (1993) concluiu que o sentimento de pertença é um preditor significativo no sucesso académico. No seu estudo, para além do sentimento de pertença ser influenciado pelas características individuais do aluno e pelos fatores contextuais, considerou que “a adesão psicológica em si pode ser um importante promotor para motivação na escola, o esforço, a participação e, conseqüentemente, o sucesso académico” (Goodenow, 1993, p. 88). Assim sendo, o autor (1993) reforça a ideia de que o sentimento de pertença contribui para: (a) o aumento de expectativas dos alunos relativamente ao seu sucesso escolar, quer pela crença que detêm acerca das suas capacidades individuais, quer pelos recursos sociais que possuem para superar as suas dificuldades e obterem, sucesso escolar; e (b) a crença dos alunos no valor que atribuem aos seus trabalhos escolares.

Ainda neste campo, num estudo longitudinal efetuado por Rumberger (1995, referenciado por Videen, 2009) realizado com alunos de Middle School, encontra-se evidenciada a ideia de que a falta de envolvimento se associa ao abandono escolar. O autor observou que os alunos que não se encontravam envolvidos nas atividades extracurriculares (envolvimento comportamental) possuíam níveis significativos de abandono escolar; alunos que se sentiam rotulados como causadores de problemas (envolvimento afetivo), e não como bons alunos, tinham maiores hipóteses de abandonar a escola; finalmente, alunos que percecionavam os temas académicos como pouco úteis para o seu futuro (envolvimento cognitivo) também tinham maior tendência para abandonar a escola. Os resultados alcançados por Rumberger (1995, referenciado por Videen, 2009) vão ao encontro das considerações tecidas por Klem e Connel (2004, p. 263), no sentido de que “estudantes envolvidos estão mais propensos a obterem notas mais altas e maior pontuação nos testes e têm taxas de abandono escolar mais baixas. Em contraste, estudantes com baixos níveis de envolvimento estão em risco para uma variedade de consequências adversas a longo termo, incluindo comportamentos disruptivos na sala de aula, absentismo e abandono escolar.”

No estudo realizado por Klem e Connel (2004) de onde foram extraídas as considerações anteriores, foram recolhidos dados de professores, pais e alunos através do Research Assessment Package for School (RAPS), em seis escolas do Elementary School e em três do Middle School, com o objetivo, entre outros, de verificar em que medida o suporte dos professores e o envolvimento dos alunos contribuíam para o sucesso académico. Um dos resultados interessantes indicou que alunos do Elementary School, comparativamente aos alunos do Middle School, tendem a necessitar de maior suporte por parte dos professores, para desenvolverem e cumprirem os seus trabalhos escolares com sucesso e se este suporte for baixo refletir-se-á negativamente nos seus resultados escolares. A monodocência pode funcionar, simultaneamente, como uma vantagem ou como uma limitação. Isto porque se, para alguns alunos, o professor é percecionado como um elemento que auxilia nas necessidades dos mesmos, que promove um ambiente desafiante para as aprendizagens e que estabelece uma relação emocional positiva, para outros, este suporte por parte do professor não é percecionado, isto é, os alunos não sentem que o professor constitua um apoio e um estímulo (Klem e Connel, 2004). Ademais, foi notável o modo como se salientou a ideia de que, quando os alunos veem o professor como um suporte emocional, que tem bem estruturado o

ambiente de aprendizagem, criando expectativas elevadas, claras e justas, são mais propensos a relatarem um bom envolvimento escolar (Klem e Connel, 2004). Sendo assim, os professores assumem um papel importante nos elevados resultados escolares dos alunos.

Este conjunto de resultados obtidos por Klem e Connell (2004) vem dar destaque aos de um estudo anterior, realizado por Alexander, Entwisle e Dauber (1993, referenciado por Griffiths Lilles, Furlong e Sidhwa, 2012), que permitiu verificar a relação entre o envolvimento escolar e as classificações escolares, sendo a mesma já evidente no início da escolaridade. No entanto, Alexander, Entwisle e Dauber (1993) referem que, embora haja relação entre o envolvimento e os resultados escolares, só mais tarde, as consequências da falta do envolvimento são observadas. No seu estudo, estes autores (1993) verificaram que a avaliação dos professores sobre o envolvimento escolar, baseado nos interesses e na participação dos alunos na sala de aula, no 1st grade, se relacionava com o sucesso académico dos alunos, o qual era observável por intermédio dos testes e das classificações escolares passados quatro anos de escolaridade. Deste modo, Alexander, Entwisle e Dauber (1993) concluíram que problemas iniciais de envolvimento escolar possuem efeitos a longo prazo e colocam em risco os alunos, em termos dos seus resultados escolares.

Um outro estudo neste domínio foi feito por Archambault, Janosz, Fallu e Pagni (2009) que, utilizando uma amostra longitudinal de 11.827 alunos, do 7th ao 9th grade, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos de idade, de 69 High Schools da província de Quebec – Canadá, testaram as dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva e comportamental), no seu conjunto e separadamente. Observaram que o quadro multidimensional do envolvimento escolar prediz o sucesso/insucesso escolar. A partir dos resultados foi evidenciado que a frequência escolar e da disciplina, o gostar da escola, o interesse pelo trabalho académico, a vontade de aprender a língua materna e a matemática, enquanto conceitos intimamente ligados às diferentes dimensões do envolvimento escolar, são indicadores do sucesso académico. Todavia, analisando individualmente cada uma das dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental), a comportamental é a única que surge intimamente relacionada com o abandono escolar. Por conseguinte, o envolvimento afetivo e cognitivo não manifestam ter uma influência imediata na predição do eventual abandono escolar. No entanto, os autores não negam a

sua influência pois, muitos dos alunos, antes de abandonarem a escola, passam por um processo gradual de desinvestimento, ficando retidos em algumas disciplinas e/ou em alguns anos de escolaridade, isto porque “no estado inicial, o baixo envolvimento do aluno poderá ser expresso por um estado psicológico; mais tarde, enquanto este estado psicológico e emocional negativo evolui, a natureza do baixo envolvimento torna-se mais observável e, portanto, mais fácil de avaliar de forma confiável” (Eccles, 2004, in Archambault, Janosz, Fallu e Pagani, 2009, p.666). Um outro aspeto encontrado neste estudo reporta-se à diferença entre sexos. Com efeito, a expressão do envolvimento escolar, a nível comportamental e emocional, tende a ser mais baixa no sexo masculino comparativamente com o feminino.

Dotterer e Lowe (2011), num estudo mais recente, tiveram como objetivo testar o envolvimento escolar, enquanto mediador entre o contexto de sala de aula e sucesso escolar em alunos a frequentar 5th grade. Tendo em conta o seu objetivo, estes autores tiveram em consideração o percurso escolar dos estudantes, identificando alunos sem e com antecedentes de dificuldades, no seu rendimento escolar, desde o 3th grade. Para tal, utilizaram uma amostra de 1.014 alunos com uma média de idade de 11 anos (50% do sexo masculino e 50 % do sexo feminino). Neste trabalho, ficou patente que o envolvimento escolar (afetivo, cognitivo e comportamental) se apresenta como mediador entre o contexto da aula e o rendimento académico. Os alunos sem dificuldades académicas, previamente identificados, que caracterizam o contexto de aula como um ensino de alta qualidade, que usufruem de um clima social/emocional positivo e que sentem manter uma boa relação com o professor, demonstraram maior envolvimento comportamental (por exemplo, o tempo de tarefa, prestar atenção) e relataram maior envolvimento afetivo (maior sentimento de pertença). Por outro lado, Dotterer e Lowe (2011) verificaram que alunos com dificuldades académicas prévias no seu rendimento escolar, embora no seu envolvimento cognitivo estabeleçam uma relação significativa com o rendimento escolar, no seu envolvimento comportamental esta relação não é encontrada, o que levou os autores a concluir que o envolvimento comportamental não se apresenta sob a forma de mediador entre o contexto escolar e o rendimento escolar em alunos com dificuldades. Contudo, importa mencionar que Dotterer e Lowe (2011) consideram que outros mecanismos deverão ser tidos em conta em novas investigações que incluam alunos com dificuldades, como por exemplo, os métodos de instrução dos professores e, ainda, observações acerca do envolvimento

comportamental dos alunos fora do contexto de aula, aspeto não contemplado no seu estudo.

São, assim, várias as investigações que têm considerado a relação entre envolvimento escolar e resultados escolares contribuindo para sublinhar a importância deste constructo e que a sua mobilização prática se torna fulcral, enquanto medida preventiva das aprendizagens significativas e, conseqüentemente, do sucesso académico.

Objetivos

O presente estudo procurou caracterizar o envolvimento do aluno na escola e os resultados escolares em alunos em diferentes anos de escolaridade, averiguar diferenças em função do sexo e indagar a relação entre envolvimento e resultados escolares tendo em conta a progressão escolar.

Metodologia

A amostra para este estudo, de índole transversal, contou com 365 alunos da ilha de São Miguel, Açores, 195 do 7.º ano de escolaridade e 170 do 10.º ano de escolaridade, 210 do sexo feminino e 155 do sexo masculino. A média das idades para o grupo de alunos do 7.º ano é de 12.7, e para os do 10.º ano é de 16.1, sendo a do total da amostra de 14.4.

A recolha de dados foi efetuada através do Questionário acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) – 2012 versão para investigação, na população portuguesa, do Student Engagement in School Scale, desenvolvido por Lam e Jimerson (2008), no projeto internacional Exploring Student Engagement in School Internationally. Este questionário visa avaliar o envolvimento dos alunos, na escola, nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva (Veiga et al., 2009), sendo constituído por um conjunto de 36 afirmações e uma escala de resposta de tipo Likert, 6 pontos, sendo que o 1 corresponde a total desacordo (TD) e o 6 total acordo (TA). No geral da Escala, pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento escolar.

Em termos das propriedades psicométricas, “os resultados revelam que o Student Engagement in School Scale apresenta boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado na investigação e na prática psico-educacional, para avaliar o envolvimento

dos alunos em escolas portuguesas, o seu desenvolvimento e diferenciação” (Veiga, Pavlovic, García e Ochoa, 2010, p. 401). Mesmo assim, a versão portuguesa constitui, ainda, uma versão de investigação, o que significa que prosseguem os estudos sobre o instrumento e as características metrológicas da escala e das subescalas.

Através deste instrumento foram também recolhidos dados pessoais, mais especificamente, as classificações obtidas no último período a Matemática e a Português, reportadas pelos alunos, que vieram a permitir estudar a relação entre envolvimento escolar e resultados escolares.

Resultados

Nos Quadros 1 e 2 apresentam-se os resultados relativos ao envolvimento escolar, por ano de escolaridade e por sexo, respetivamente. Importa clarificar que a amplitude de respostas na dimensão geral varia entre [36–216], na dimensão afetiva entre [13–78], na dimensão comportamental entre [12–72] e na dimensão cognitiva entre [11–66]. Recordar-se que pontuações mais elevadas correspondem a maiores níveis de envolvimento.

Quadro 1 - Média e desvio padrão no envolvimento escolar global e por dimensão. Razão Crítica das Diferenças entre anos de escolaridade.

Envolvimento escolar	7.ºano de escolaridade (n=195)		10.ºano de escolaridade (n=170)		t – Student	
	M	DP	M	DP	T	p – value
Envolvimento escolar geral [36-216]	159.2	24.44	142.3	21.35	7.012	.000*
Dimensão afetiva [13-78]	61.7	10.17	55.6	9.13	6.001	.000*
Dimensão comportamental [12-72]	48.3	7.82	40.9	8.02	8.869	.000*
Dimensão cognitiva [11-66]	49.2	10.25	45.7	8.60	3.482	.001*

* $p = .000 \leq 0.05$

Quadro 2 - Média e desvio padrão no envolvimento escolar global e por dimensão.
Razão Crítica das Diferenças entre sexos.

Envolvimento escolar	Feminino (n=210)		Masculino (n=155)		t – Student	
	M	DP	M	DP	T	p – value
Envolvimento escolar geral [36-216]	150.9	24.87	151.8	24.14	.309	n.s
Dimensão afetiva [13-78]	58.9	10.21	58.9	10.12	-.036	n.s
Dimensão comportamental [12-72]	44.9	8.75	44.9	8.70	-.023	n.s
Dimensão cognitiva [11-66]	47.2	10.11	48.1	9.03	.843	n.s

* $p = .000 \leq 0.05$

Pode-se observar no Quadro 1 que os scores obtidos no QEEE se situam acima do ponto médio da escala e das subescalas tanto no 7.º como no 10.º anos de escolaridade. Deste modo, considera-se que os alunos inquiridos dizem estar orientados de modo centrípeto para a escola (Veiga, Galvão, Festas e Taveira, 2012). Embora se registre a mesma ordenação das dimensões no 7.º e no 10.º anos, a que mais dista do ponto médio, apresentando resultados mais elevados, é a afetiva, seguida da cognitiva e depois da comportamental. Isto é, os alunos relatam em primeiro lugar possuir sentimentos positivos e de pertença face à escola e às aprendizagens e nutrir relações de amizade relativamente aos seus colegas e professores, depois percecionam a atividade académica como algo importante e desafiante, e só em terceiro lugar aplicar esforço, investimento e persistência nas tarefas letivas curriculares, e adotar um papel proactivo no respeitante às atividades letivas extracurriculares. Estes pensamentos, sentimentos e comportamentos são, contudo, significativamente mais poderosos nos alunos do 7.º ano, comparativamente com os do 10.º ano. Em termos de diferenças entre sexos, raparigas e rapazes não se diferenciam quanto ao envolvimento escolar geral, nem nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, como observado no Quadro 2.

Estes resultados vêm evidenciar a ideia presente em diversos estudos (e.g. Janosz, Archambault, Morizot e Pagani 2008; Sahil, 2000; Klem e Connel, 2004; Mahatmya et. al., 2012) de que o envolvimento parece ser mais notório em alunos mais novos e, à medida que o seu grau académico aumenta, vão diminuindo o seu envolvimento escolar.

Com efeito, de acordo com Janosz, Archambault, Morizot e Pagani (2008), durante e após o período da adolescência, os alunos que expressam um envolvimento escolar elevado, tendem a manter-se envolvidos ao longo dos anos. No entanto, os mesmos autores (2008) referem que este envolvimento, embora elevado, apresenta-se mais baixo em alunos do High School, se os compararmos com os do Middle School, o que vem dar ênfase às diferenças encontradas, no presente estudo, entre os alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade.

Sahil (2000) tende a justificar essa diferença através do maior suporte emocional por parte dos professores e a uma maior envolvimento e suporte dos pais nos trabalhos e na vida escolar dos seus filhos em idades mais precoces. Isto porque os adolescentes mais novos são mais ligados aos adultos que os rodeiam e, portanto, contam com o seu apoio, contrariamente aos “adolescentes mais velhos que, com o aumento das suas habilidades cognitivas, procuram independência dos adultos” (Sahil, 2000 p.216). Sendo assim, a ligação a e a atuação de professores e família, possivelmente, foi um dos fatores que contribuíram para as diferenças encontradas no envolvimento afetivo reportado pelos alunos desta amostra.

Ademais, a ideia Sahil (2010) vem corroborar alguns aspetos encontrados no estudo de Klem e Connel (2004), no qual se constatou que, quanto menor for a idade dos alunos, maior é a sua necessidade de suporte por parte dos professores e pais na realização dos trabalhos escolares. Com efeito, os pais e os professores, ao auxiliarem os alunos, estão a promover o seu interesse pelas aprendizagens escolares e, consequentemente, estão a contribuir para o aumento do seu envolvimento escolar.

Porém, os resultados quanto à variável sexo não vão ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que os rapazes (e.g. Archambault et al., 2009; Weiss, Carolan e Baker-Smith, 2009, Sahil, 2010; Lam et al., 2011), nomeadamente em termos da dimensão cognitiva, indicando que aquelas apresentam maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens comparativamente com os rapazes (Lam e col. 2011). Este aspeto merece ser aprofundado no respeitante aos estudantes dos Açores, quer por comparação com outras amostras mais extensas quer por dilucidação de eventuais variáveis moderadoras.

Passa-se à caracterização dos resultados escolares, tendo em consideração as variáveis ano de escolaridade e sexo, a qual é apresentada no Quadro 3. Esclarece-se que a escala de classificação para os alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade varia entre um e cinco, sendo o valor intermédio o três, enquanto a dos estudantes do 10.º ano varia entre de zero a vinte, sendo que o valor intermédio é dez.

Quadro 3 - Média e desvio padrão nos resultados escolares. Razão Crítica das Diferenças entre sexos.

Resultados Escolares (Português + Matemática)	Ano de Escolaridade		Feminino (n=210)		Masculino (n=155)		t – Student	
	M	DP	M	DP	M	DP	t	p – value
7.ºano de escolaridade	3.3	.79	3.3	.76	3.2	.83	-.878	n.s
10.ºano de escolaridade	9.9	4.03	9.73	4.34	10.1	3.56	.514	n.s

* $p = .000 \leq 0.05$

A partir do Quadro 3, podemos observar que a média dos resultados escolares, no caso particular dos alunos do 7.º ano de escolaridade, é de 3.3, pelo que podemos considerar que estes alunos possuem resultados escolares moderados. A mesma situação é observada nos alunos do 10.º ano, isto porque, ainda que o valor real dos resultados escolares seja de 9.9, se procedermos ao seu arredondamento, podemos constatar um resultado académico moderado, tendencialmente baixo. Comparando-se, ainda, os resultados entre os dois anos de escolaridade, tomando como referência o ponto médio da respetiva escala de classificação, observa-se que alunos do 7.ºano possuem resultados ligeiramente mais positivos do que os de 10.ºano, o que nos leva a considerar que com a progressão escolar os resultados escolares tendem a baixar. Relativamente às diferenças entre rapazes e raparigas, dentro de cada ano de escolaridade, os resultados não parecem ser uma variável diferencial, como fica expresso no Quadro 3.

No Quadro 4 apresentam-se os valores da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados comportamentais por ano de escolaridade.

Quadro 4 – Coeficientes da correlação entre as variáveis envolvimento escolar e resultados escolares, em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade

	R. escolares (7.º ano)	R. escolares (10.º ano)
Envolvimento escolar	.332**	.181*
Dimensão afetiva	.208**	.101
Dimensão comportamental	.407**	.162*
Dimensão cognitiva	.276**	.190*
**p = .000 ≤ 0.01		
* p = .000 ≤ 0.05)		

A leitura do Quadro 4 indica-nos uma relação significativa entre envolvimento escolar e os resultados escolares, sugerindo que ambos os grupos de inquiridos (7.º e 10.º anos) revelam compromisso e adesão às tarefas e aos contextos escolares. Permite-nos ainda, observar que no caso do 7.ºano, a dimensão comportamental é a que evidencia uma relação mais relevante com a variável resultados escolares, o que nos leva a considerar que o prestar atenção na sala de aula, o demonstrar persistência e esforço em relação às aprendizagens e o participar nas atividades escolares são alguns dos aspetos que mais estão associados à obtenção desses resultados escolares positivos.

Já no respeitante ao 10.ºano de escolaridade, para além da dimensão afetiva não parecer evidenciar uma correlação significativa com os resultados escolares ($r=.101$; $p=.191 \geq 0.05$), a dimensão cognitiva surge como a que mais se relaciona com as aprendizagens dos alunos, como constatado no Quadro 4. Assim, neste caso, o pensamento estratégico de resolução de problemas, o gosto pelo desafio e a capacidade de autorregulação das aprendizagens dos alunos (Seeley et al., 2009) parecem ser alguns dos aspetos que mais se relacionam com a obtenção dos resultados escolares positivos.

Numa análise mais global, conjugando os dados do Quadro 3, em que os alunos do 7.º ano parecem ter um desempenho escolar tendencialmente mais elevado do que os do 10.º, com os do Quadro 4, em que são também os alunos do 7.º ano que evidenciam uma relação tendencialmente mais forte entre envolvimento e resultados escolares, então parece poder afirmar-se, tal com defendem Klem e Connel (2004), que

envolvimento e desempenho académico tendem a (de)crescer em conjunto e a influenciar-se reciprocamente.

Outros estudos mostram acordo com os resultados aqui apontados e as conjecturas formuladas. Por exemplo, Archambault e col. (2009) observaram que o envolvimento, enquanto constructo multidimensional, prediz o sucesso/insucesso escolar dos alunos. À semelhança destes autores, Nobre e Janeiro (2010) verificaram que quanto mais envolvidos estiverem os alunos, mais motivados se sentem, o que, por sua vez, contribui para um maior desempenho académico e, simultaneamente, para o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos discentes. Por sua vez, em Newman (1992) encontra-se a ideia de que os estudantes que se percebem como esforçados nas aprendizagens, considerando-as importantes, procuram realizar trabalhos escolares desafiadores e tentam compreender a matéria lecionada na aula, relacionando-a com as outras matérias e experiências da própria vida, aspeto aparentemente presente nos nossos resultados através da expressão da dimensão comportamental e cognitiva. Ainda neste domínio, encontramos Gottfried (1985), que verificou que a motivação dos alunos relativamente às aprendizagens aumentava as percepções deles relativamente às suas competências escolares, o que, por sua vez, contribuía para a obtenção de resultados académicos mais positivos.

Deste modo, tendo em conta o presente estudo, e à semelhança de outros, confirma-se, com base nos resultados encontrados, que existe uma relação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, considerando-se que quanto maior o envolvimento dos alunos melhores serão os seus resultados escolares. Os alunos que estabelecem relações amistosas com o grupo de pares, com professores, que se percebem como esforçados nas suas aprendizagens, que procuram realizar tarefas desafiadoras e tentam compreender a matéria lecionada na sala de aula, relacionando-a com outras disciplinas e aspetos da vida quotidiana, tendem a obter resultados escolares mais elevados.

Considerações Finais

Em investigações no âmbito da educação, o envolvimento escolar tem vindo a ser referenciado como um fator preditor e protetor do sucesso académico (e.g., Klem e

Connel, 2004, 2005; Veiga et al., 2010). Esta ideia está patente, por exemplo, em Klem e Connel (2005, p.7), quando defendem a existência de “um acordo geral de que o envolvimento escolar é considerado um constructo importante no que se refere à aprendizagem e ao sucesso académico na escola”. Neste enquadramento, na literatura encontra-se um conjunto de estudos cujos resultados evidenciam uma relação positiva entre envolvimento e resultados escolares (e.g. Rumberger, 1995; Klem e Connel, 2004; Archambault, Janosz, Fallu e Pagani, 2009; Nobre e Janeiro, 2010), sugerindo que quanto maior o envolvimento reportado pelos estudantes, melhores são os seus resultados académicos.

Foi nesta abordagem teórica que ancorámos o nosso estudo empírico, procurando estudar a existência de uma relação entre envolvimento escolar e resultados escolares em alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade, numa amostra de 365 alunos. Dos resultados obtidos observámos que em ambos os grupos há expressão de um envolvimento escolar moderado, embora com diferenças a favor do 7.º ano. Observámos, ainda, correlações positivas entre envolvimento escolar e resultados escolares, aspeto coincidente com resultados que têm vindo a ser alcançados noutros estudos neste domínio (e.g. Archambault et al, 2009; Nobre e Janeiro, 2010; Klem e Connel, 2004; Goodenow, 1993; Finn, 1993; Gottfried, 1985; Rumberger, 1995). Sublinha-se, assim, a influência recíproca destas variáveis, pois como referem Rumberger e Rotermund (2012), os alunos bem-sucedidos na escola valorizam as suas aprendizagens e acreditam que são capazes de alcançar o sucesso. Concomitantemente, a perceção que têm sobre si e sobre as suas capacidades são fatores que contribuem para o seu elevado envolvimento, o que, por sua vez, se refletirá no seu desempenho e nos resultados escolares, de forma positiva.

Referências Bibliográficas

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., e Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651 – 670.
- Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (13).
- Dotterer, A., e Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal Youth Adolescence*;

- Fredericks, J., Blumenfeld, P., e Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109;
- Furlong, M. J., e Christenson, L. (2008). Engaging students at School and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 356-368;
- González, M. (2010). El Alumno Ante La Escuela y Su Próprio Aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 11-31;
- Goodenow, C. (1993) The Psychological sense oh School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90;
- Griffiths, A., Liles, E., Furlong, M., e Sidhwa, J. (2012) The Relations of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk Behaviors in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 27, 563 – 584, Springer Science+Business Media;
- Klem, A., e Connel, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement an Achievement. *Jornal of School Health*, 74 (7), 262-273;
- Macedo, R., e Bonfim, M. (2009). Violências nas Escolas. *Revista Diálogo Educacional*, vol.9, nº28, 605 – 618. Pontifícia: Universidade Católica do Paraná;
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J., e Farb, F. (2012) Engagement Across Developmental Periods in Christenson et al. (eds.) (2012) *Handbook of Research on Student Engagement*, 3, 45 – 63. Springer Science+Business Media;
- Newmann, F. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools; 1-13. New York: Teachers College;
- Nobre, A., e Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho;
- Oliveira, A. (2010). Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 127-138. Consultado em 25 de Agosto, 2012, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>;
- Rumberger, R., e Rotermund, S. (2012) The Relationship Between Engagement and High School in Christenson et al. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 24, 491 – 513. Springer Science+Business Media;
- Sahil, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia;
- Seeley, K., Tombari, L., Bennett, J., e Dunkle, B. (2009). Peer Victimization in Schools: A Set of Quantitative and Qualitative Studies of the Connections Among Peer Victimization, School Engagement, Truancy, School Achievement, and Other Outcomes. National Center of School Engagement. Consultado em 27 de Agosto, 2011, de: <http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resource>

[s/Resources/PeerVictimizationinSchoolsAsetofQualitativeandQuantitativeStudies.pdf](#)

- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., e Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 28 de Agosto, 2011, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c317.pdf>
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., e Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Adaptação Portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. In Actas do I Seminário Internacional “Contributo da Psicologia Em contextos Educativos (pp. 401-208). Universidade do Minho;
- Videen, C. (2009). Longitudinal look at student achievement and psychological engagement. PhD Thesis in Philosophy, University of Minnesota;

SONS E SILÊNCIOS: A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA EM INDIVÍDUOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Patrícia Fernandes¹⁷

Filomena Ponte¹⁸

Resumo

Este estudo pretende confirmar como a musicoterapia, como técnica terapeuta, pode contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso, no sentido de uma boa integração social, comportamental, cognitiva e emocional de indivíduos com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Abordamos a musicoterapia, como técnica aplicada a indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com o objetivo de incrementar potencialidades nos indivíduos. Utilizamos metodologia qualitativa e quantitativa. Considerando a adequação dos participantes aos objetivos da investigação, socorremos de uma amostra de conveniência, ou seja, a uma amostragem não probabilística. Para a obtenção de informação mais detalhada recorremos a análises documentais, questionários, entrevista e registos de observação. Concluímos que a musicoterapia é, de facto, um caminho exploratório da dimensão humana em toda a sua complexidade, emergindo canais de comunicação e cuja propagação tem possibilitado recentes e consistentes perspetivas de intervenção nos indivíduos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Contudo, não devemos fazer abstrações dos mesmos devido às características individuais e aos diferentes graus de severidade que se observam nesta população.

¹⁷Estudante de Doutoramento Em Estudos da Criança – Educação Especial – Intervenção Precoce, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

¹⁸Professora Auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.

Palavras-Chave: Música; Musicoterapia e Perturbação do Espectro do Autismo.

Introdução

A Música assume já uma importância acrescida, nomeadamente, como opção terapêutica nas crianças com perturbações do espectro do autismo. As canções são poemas que “cantam” a natureza na sua grande diversidade e as pessoas com os seus sentimentos, fantasias e ritos, ora despertando ora excitando (...) uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas (TORRES, 1998, p. 14). Desde cedo que, estas crianças, jovens adultos manifestam um tumulto severo do seu desenvolvimento, concretamente, relacionado com a interação social e propriamente a sua comunicação.

Por outro lado, podem apresentar diversas habilidades a outras áreas, nomeadamente a Música. A presença da Música é de grande significância para cada sujeito, na medida em que se alia à experiência vivida, ao passado e ao presente. Daí, podermos afirmar que os significados da Música são arquitetados, reproduzidos nas relações, e correspondem com o que é vivido. Nas últimas décadas, o ensino da linguagem musical tem vindo a ser objeto de reflexão contínua, no sentido de tornar compreensível uma linguagem tão abstrata como é a Música (TORRES, 1998, p. 19). A Música, cujo poder sobre a mente é incontestável, é hoje muito usada como técnica de relaxamento por parte de profissionais, contudo, tende a ser muito apreciada pelos indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo. A Musicoterapia permite uma enorme aproximação por parte destes indivíduos, no que se refere, ao ouvir, sentir e tocar. Através deste tipo de atividades, as áreas a trabalhar são inúmeras, desde trabalhar a motricidade, ao executar gestos e até mesmo a dança, desde desenvolver uma acuidade auditiva e também trabalhar questões como o ritmo, a atenção, entre outras.

Comunicar e interagir é de uma enorme importância, não só no ensino como na vida quotidiana, onde fica bastante transparente que, quando uma criança ou adulto manifesta complicações significativas nestas áreas, é fundamental uma proposta educacional adaptada para ajudar a afirmar que a criança ou adulto façam um maior progresso. Ora, não é novidade que tendo em conta os ambientes educacionais

regulares, estes, oferecem às crianças com Perturbações do Espectro do Autismo uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida (HEWITT, 2006).

A importância da Música na formação e na educação preconizada e oficializada na Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE, nº46/86, de 14 de Outubro de 1986, abrange todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, passando a integrar áreas disciplinares com competências de (...) desenvolver capacidades de expressão e comunicação, (...) desenvolver a imaginação criativa e sensibilizar para a atividade lúdica, (...) assegurando às crianças com NEE (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (LBSE, 1986, art.º s 5º e 7º).

Perturbação do Espectro do Autismo

As Perturbações do Espectro do Autismo constituem uma Síndrome, ou seja, designa que os indivíduos afetados não manifestam todos os sinais e sintomas a ela associados. Uma Síndrome, no entanto, é algo que pode ter muitas causas diferentes, resultado, porém, num conjunto de sintomas que a distinguem, subordinando-se da causa que dá origem a um dado caso, podendo ter uma maior ou menor sobreposição dos sintomas patentes noutros casos de Autismo em que operaram causas distintas (SIEGEL, 2008).

O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências. As crianças com autismo não apresentam o desejo natural de contato social (MARQUES, 2000, p.15).

Imensas são as teorias que giram em torno do mesmo, para explicar as Perturbações do Espectro do Autismo. Por um lado, as teorias comportamentais explicam os sintomas com base em características psicológicas e cognitivas subjacentes. Em contrapartida, as teorias neurológicas e fisiológicas fomentam informação com base em características neurológicas. Acima de tudo, embora estas teorias sejam opostas no caminho, não só funcionam de modo complementar como a explicação etiológica tende a ser cada vez mais pertinente, esclarecedora e operacional.

Hoje em dia, parece ser consensual que a PEA consista num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento, com reverberações muito específicas ao nível da comunicação, da interação social, da dificuldade em utilizar a imaginação, em aceitar alterações das rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. No entanto, apesar de inúmeras enunciações sobre o autismo infantil se debruçarem sobre as anomalias da interação social, só a partir dos anos 60, a atenção se centra nos défices cognitivos associados a esta perturbação, considerando que, as crianças autistas apresentavam mais do que incapacidade secundária. É neste caminhar, e desenvolvendo inúmeros trabalhos ao redor desta questão que, a explicação etiológica dará cada vez mais e melhor contributo a todos os défices averiguados no autismo.

Segundo KANER (1943), devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correta ao contato afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais (MARQUES, 2000, p. 54). Por norma este tipo de indivíduos falham no desenvolvimento de relações sociais com os pares, que seriam adequadas ao seu nível de crescimento, ou seja, pode ocorrer uma ausência da busca espontânea, e da partilha de interesses com outras pessoas (e.g., não apontar objetos que lhe interessam) ... a perturbação da interação recíproca é notória e visível, podendo também ocorrer uma incapacidade marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (e.g., como o contato pelo olhar, a expressão facial, postura corporal), que regulam a interação social e a comunicação (MARQUES, 2000, p. 28).

No entanto, segundo LORNA WING (WING & GOULD, 1979), para depreender melhor a forma como o autismo afeta um indivíduo, é importante examinar a Tríade de Incapacidades, observada no quadro 1, destacando, em consonância com parte da literatura, as incapacidades nas áreas da comunicação, da imaginação e da socialização.

Quadro 1 – Representação da “Tríade de Incapacidades” de LORNA WING

Comunicação	Possuem dificuldade em compreender a necessidade do cumprimento ou em tirar partido de uma conversa. Mesmo nas crianças que falam, é frequente que elas falem “para” os outros, mas não “com” os outros. É como se não compreendessem que a linguagem é um instrumento de transmissão de informação social e emocional para os outros. Eles podem ser capazes de falar das suas necessidades, mas têm grandes dificuldades em falar acerca de sentimentos, pensamentos ou entender as emoções, ideias e crenças, das outras pessoas. Habitualmente, usam poucos gestos, mímica ou variações no seu tom de voz para se expressarem, embora alguns dos mais capazes o façam, fazem-no de uma forma desajeitada ou inapropriada. Alguns dos autistas mais capazes e que verbalizam, podem ficar fascinados com certas palavras, mas não as usam para a comunicação recíproca. Repetindo-as por vezes em contextos desadequados, exprimem-se num tom monocórdico sem variações da melodia.
Imaginação	Têm na maioria dos casos, uma incapacidade para brincar com os objetos e brinquedos com as outras crianças ou adultos. Por outro lado, tendem a selecionar pormenores do brinquedo ou situação, em vez de lhe atribuírem um significado: por exemplo fixam-se na roda de um carrinho, ou num desenho de um livro de histórias.
Socialização	Pode-se caracterizar por uma indiferença aparente aos outros ou isolamento, no entanto, algumas crianças autistas gostam de um certo contato afetivo, que mantêm com pessoas que conhecem bem, mas regra geral são indiferentes às crianças da sua idade.

Segundo JORDAN (2000), é esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo”. É a tríade, no seu conjunto, que indica se o indivíduo estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente (p.12).

De um modo geral WING (1988) o quadro do autismo pode variar consideravelmente, pelo que propõe a introdução do conceito Espetro do Autismo, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio (MARQUES, 2000, p. 31).

Contudo, a designação Espetro do Autismo, refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro-comportamentais, de forma a qualificar as várias combinações de sintomas, necessárias para compreender a perturbação do espectro do autismo e as divergentes necessidades dos indivíduos. De concordância com (ALFERES, citado por COSTA, 2010), a definição que mais unanimidade obteve foi aquela que considera as Perturbações do Espetro do Autismo como uma perturbação do

desenvolvimento, onde as manifestações comportamentais aparecem até aos trinta e seis meses de idade, sendo caracterizado de um modo sumário por, a) dificuldades nas interações sociais recíprocas; b) atividades e interesses restritivos e repetitivos; c) dificuldades na comunicação e no jogo imaginativo (p. 48).

Colmatando o que foi dito anteriormente, à medida que os indivíduos com perturbação do espectro do autismo são diagnosticados mais precocemente e começam a receber tratamentos de última geração, esperar-se-á que as taxas de melhorias alterem significativamente, embora BENEZON (1988) considera que através da minha longa experiência pessoal de trabalho com as crianças autistas, que o autismo é uma prolongação patológica e deformada do psiquismo fetal e que o seu objetivo era trabalhar com uma espécie de feto que se defende contra os medos de um mundo externo desconhecido e por outro lado, contra as sensações das deficiências do seu mundo interior por isso considerava que, para trabalhar com estas crianças há que criar situações ambientais e estímulos que produzam a reminiscência do período gestacional (p. 140).

O quadro clínico conhecido como “Autismo” é designado por “Perturbação Autística” pela American Psychiatric Association (APA), Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM - IV – TR (2002) e descrito no contexto das chamadas Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), que tem vindo a ser sucessivamente reformulado à luz dos vários progressos do conhecimento.

Numerosas alterações no campo do diagnóstico do Autismo surgiram com o novo DSM – IV – TR (2002). Mais à frente, nos respetivos quadros reportam-se, nomeadamente, os critérios de diagnóstico para a perturbação Autística, os critérios de diagnóstico para a perturbação de Rett, os critérios de diagnóstico para a perturbação Desintegrativa da Segunda Infância e por último encontra-se representada a perturbação de Asperger.

Segundo o DSM – IV – TR (2002), quanto às Perturbações do Espectro do Autismo ou Perturbações Globais de Desenvolvimento podemos ver que (...) são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (p. 69).

Tendo ainda como referência o DSM – IV – TR (2002), podemos afirmar que os défices qualitativos que definem as perturbações vão variando conforme a idade cronológica, dependendo, contudo, do seu nível de desenvolvimento.

Objetivos

(i) Compreender os efeitos da Musicoterapia no tratamento de adultos com Perturbações do Espetro do Autismo;

Facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização dos processos psíquicos de um ou mais indivíduos para que sejam capazes de desenvolver todo o seu potencial;

Analisar mudanças significativas sobre o impacto da Musicoterapia na relação do sujeito com ele próprio e para com os outros;

Identificar a função terapêutica nas dimensões psicofisiológicas e emocionais.

Método

Quando a investigação se incrementa no âmbito das Ciências da Educação esta é, particularmente, dirigida para comportamentos e acções sociais, na qual a investigação qualitativa se revela como a mais adequada. Assim, ponderamos para este estudo, uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que se busca, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, a metodologia qualitativa permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (ALMEIDA & FREIRE, 2010).

Amostra

A amostra do nosso estudo é composta por 13 adultos com Perturbação do Espetro do Autismo com diferentes níveis etários, de ambos os sexos, sendo 23,1 % (N = 3) do sexo feminino e 76,9 % (N = 10) do sexo masculino. Todos estes adultos com Perturbação do Espetro do Autismo frequentam a APPDA – Norte (Associação

Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) da cidade de Vila Nova de Gaia, localidade onde todos os adultos residem.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi precedida de um pedido de autorização aos órgãos diretivos e um pedido de consentimento aos pais dos adultos da APPDA – Norte, instituição particular de solidariedade social de Vila Nova de Gaia. Foram aplicados os questionários aos técnicos, atendendo à aceitação possível por parte destes. Uma vez obtido o consentimento por parte dos pais e aproveitando as suas disponibilidades, foram-lhes entregues os inquéritos, no qual, também estes, da forma possível, foram respondendo.

Dado o caráter ecológico e diligente desta visão e de forma a garantirmos a segurança e realidade nos procedimentos de explicação, optamos por manter o mesmo princípio avaliador, de modo a que pudesse diminuir a ocorrência de interferências.

Resultados

Considerando um conjunto de informações relevantes à nossa investigação efetivamos a junção dos dados recolhidos, designadamente a nível social, emocional e comportamental, cujos resultados sejam claros e credíveis. Assim, tendo em conta a inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com perturbação do espectro do autismo, categorizou-se segundo a Tríade de Incapacidade em três distintas áreas: comunicação, socialização e imaginação, para uma melhor compreensão.

Quadro 2 – Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta: Subcategoria A

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta Subcategoria A			
	Subcategoria A1 Nível Social	Subcategoria A2 Nível Emocional	Subcategoria A3 Nível Comportamental
Musicoterapeuta	“Prefiro ver o Autismo como uma Perturbação que afecta capacidades de um indivíduo a nível do neuro-desenvolvimento do mesmo e que dificulta a leitura de todo o meio envolvente com todos os seus aspetos sociais, de interação, a leitura que se faz dos estímulos e normas que gerem o meio ambiente e principalmente o valor da comunicação (...) conjunto de sons verbais, a que se chama comunicação, que não é de fácil entendimento”.	“A música é um conjunto de sons, que através dos fatores ritmo/melodia/harmonia se torna agradável ao ouvido (...) independentemente de rótulos”. “Ouvir só por ouvir, para quem gosta de música, já por si só produz bem-estar”.	“Assim como eu disse, o comportamento é expandido e passa a todo o universo de interesses (...) também nos progressos o leque de imediato em várias áreas são maiores e mais generalizados. Num caso simples: “um jovem que na música se torna mais apto a utilizar as baquetas numa caixa ou bombo, melhor utilizará a faca e garfo para comer”.

Quadro 3 – Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta: Subcategoria B

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta Subcategoria B			
	Subcategoria B1 Comunicação	Subcategoria B2 Socialização	Subcategoria B3 Imaginação
Musicoterapeuta	“Claro que se falarmos em comunicação verbal, ou se tem ou não se tem. Mas todos sabemos que somos comunicadores por excelência. Nós falamos com as mãos, falamos com os olhos, com expressões faciais, as pessoas com autismo são ricas nessa matéria”.	“Seja qual for a terapia, o importante é que haja uma mudança coletiva na forma de conviver com as pessoas, mais uma vez tenham elas rótulos ou não, se a equipa técnica saborear o momento de troca de experiências com as crianças com autismo, aprendam um novo código e uma nova gramática para se entenderem, isso irá surtir efeitos terapêuticos em ambos os lados”.	“A imaginação numa pessoa com autismo está mais comprometida, mas mesmo assim o mundo imaginário não se rege só pelas nossas regras. Assim, talvez tenhamos que aprender as regras que não nos foram a nós ensinadas por ninguém, desde pequenos, e quem sabe viveremos com outra imaginação e os compreendamos melhor”.

Questionário aplicado aos Técnicos

Quadro 4 – Questionário aplicado aos Técnicos: Música

Música	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A Música consiste numa combinação de sons e silêncios.		88,89%	11,1%	
A Música deve fazer parte integrante da educação geral do homem. O organismo humano é suscetível de ser educado eficazmente, conforme a ordem e o impulso da Música.	5,56%	22,2%	72,2%	
A Música é considerada como uma prática cultural e humana, crucial na aprendizagem, proporcionando a base primordial para a auto-expressão das emoções.	5,56%	77,78%	16,67%	
A Música tem um grande impacto tanto na educação de indivíduos em geral, como na educação de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).		77,78%	22,2%	
O estímulo musical representa um canal alternativo para a comunicação caso a pessoa não responda aos canais de comunicação normais.	5,56%	55,56%	38,89%	

Quadro 5 – Questionário aplicado aos Técnicos: Musicoterapia

Musicoterapia	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A Musicoterapia é um tratamento através da Música que estimula no paciente uma atividade interior e exterior, psíquica e física, com a finalidade de comunicação e integração social.	27,78%	50%	22,2%	
A Musicoterapia atenua os comportamentos estereotipados característicos dos jovens diagnosticados com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).	16,67%	72,2%	11,1%	
Os jovens com PEA que apresentam dificuldades na comunicação, socialização e imaginação, beneficiam com a Musicoterapia.	5,56%	77,78%	16,67%	
O musicoterapeuta não desempenha o papel de professor de Música, pois seus objetivos são terapêuticos e não pedagógicos.	16,67%	55,56%	16,67%	11,1%
A Musicoterapia pode ser considerada uma arte e uma ciência paramédica com objetivos terapêuticos.	50%	44,4%	5,56%	

Quadro 6 – Questionário aplicado aos Técnicos: Perturbação do espectro do Autismo

Perturbação do Espectro do Autismo	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A maioria das crianças com PEA começa a manifestar anomalias do desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida.	5,56%	55,56%	38,89%	
O Autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências.	16,67%	38,89%	16,67%	
Os jovens com Autismo não apresentam o desejo natural de contacto social.	38,89%	38,89%		16,67%
O Autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações.	11,1%	66,67%	16,67%	
Características comportamentais como a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, assim como o nível de atividade e o repertório de interesses distinguem os jovens autistas dos demais que apresentam outro tipo de perturbações.	11,1%	66,67%	5,56%	

A análise dos questionários aplicados aos técnicos, alargando esta ao quadro de outras investigações e síntese da literatura relacionada, permitiu-nos inferir que a música está cheia de silêncios, o próprio silêncio pode estar carregado de musicalidade e consequentemente de terapia e que, consequentemente, a musicoterapia é utilizada como método terapêutico na medida em que trata de necessidades psicológicas, físicas, cognitivas e realiza progressos em muitas enfermidades (PEREIRA, VIEITES & LOPES, 2007, p. 81).

O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, a música tem um grande impacto tanto na educação dos indivíduos em geral, como na educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE), visto que, o organismo humano é suscetível de ser educado eficazmente, conforme a ordem e o impulso da música.

Face aos resultados obtidos junto da amostra, podemos afirmar, tendo como base a tríade de incapacidades, relativamente às áreas de comunicação, socialização e imaginação, que os indivíduos com PEA beneficiam com a musicoterapia e que a musicoterapia pode ser considerada uma arte e uma ciência paramédica com objetivos terapêuticos.

Inquérito aplicado aos Encarregados de Educação

O inquérito aplicado aos Encarregados de Educação é constituído por três módulos: I – Identificação Pessoal; II – Problemática sobre Autismo; III – Inclusão da Musicoterapia no Tratamento de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Após as análises estatísticas e outras de carácter qualitativo em função das questões que, desde início nos orientam na concretização do nosso estudo, sistematizamos e discutimos agora a informação recolhida. A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da problemática sobre autismo permitiu-nos inferir que, dos 13 casos em estudo, o período de diagnóstico deu-se na infância.

Com base em investigações de OZONOFF, ROGERS e HENDREN (2003), o autismo tem início antes dos 3 anos de idade, em dois períodos de pico. A maioria das crianças começa a manifestar anomalias do desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida (p. 35). O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, dos 13 casos diagnosticados com a problemática sobre autismo, 9 casos manifestam maior incidência no aspeto mental, seguindo-se o aspeto emocional/comportamental, o aspeto social e de igual número de casos, apenas 2, o aspeto motor e cognitivo.

Uma outra informação a analisar e não menos importante, é o facto de um pequeno número dos inquiridos, apenas 3, utilizarem como meios de apoio para melhorar as capacidades, desenvolvendo o seu potencial, a musicoterapia, visto que, posso afirmar que todos os 13 elementos constituintes da amostra beneficiam da musicoterapia. Com isto, podemos constatar a evidente falta de informação por parte dos encarregados de educação no que se refere aos objetivos e papel do musicoterapeuta, dados estes, confirmados pelo próprio musicoterapeuta.

Por fim, numa apreciação global da informação recolhida, podemos concluir pela objetividade do instrumento utilizado (inquérito aos encarregados de educação).

A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com PEA permitiu-nos inferir que, aquando da questão relativa à definição de musicoterapia, mediante visão dos inquiridos afirmar, juntamente com investigações anteriores que, a musicoterapia é vista

como um tratamento através da música, cuja finalidade, é abrir canais de comunicação e integrar os indivíduos na sociedade, tendo em conta que, a musicoterapia se assume na sociedade como detentora de um carácter terapêutico.

O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, grande parte dos inquiridos sentiu melhorias significativas por parte dos seus educandos, após a inclusão dos mesmos na musicoterapia. Uma outra informação a analisar e não menos importante, é o facto de a musicoterapia atenuar os comportamentos estereotipados dos indivíduos com PEA. Por fim, face às melhorias sentidas pelos encarregados de educação nos seus educandos após inclusão destes na musicoterapia, podemos constatar que se manifestam a nível comportamental e social/emocional.

Conclusão

A Musicoterapia oferece a oportunidade de uma nova comunicação terapêutica, que pode ser eficaz e suprir lacunas de outras terapias, porém, é necessário que se criem as condições básicas para o seu desenvolvimento. Como objetivo fundamental do musicoterapeuta, este, procura ajudar os seus pacientes a abrirem canais de comunicação e, até, a reabilitar as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. As necessidades educativas dos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo devem ser determinadas de forma individual. As atividades com Música favorecem a inclusão das mesmas, através do seu lado lúdico e de livre expressão, são uma forma de relaxar e acalmar o indivíduo, tornando-se factor de desinibição, contribuindo para um maior contacto social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para novas aprendizagens. Nesta trajetória de vida, a Música é encarada como uma atividade criadora de um sujeito que o direciona e o encaminha à Musicoterapia. Portanto podemos assegurar que, a Música permite que o indivíduo com PEA possa conectar-se com as emoções de uma forma imediata e autêntica, rompendo as barreiras e defesas que os contêm de comunicar e de expressar os sentimentos que padecem. Isto é, a partir dali nasce um dos objetivos fundamentais da Musicoterapia, com uma função moderadora/inclusiva, e ao mesmo tempo permite aos indivíduos processar os seus sentimentos e finalmente, reintegrá-los nas habilidades da vida quotidiana. Como supramencionado previamente, os elementos dinâmicos que se consideram nesta técnica terapeuta são o/s paciente/s, a Música, o terapeuta e as

palavras, todos eles se conjugam e atuam favorecendo o processo terapêutico. Sendo como objetivo primordial deste tipo de trabalho afastar os obstáculos que impedem o paciente de se dar conta de todo o seu potencial e atingir os objetivos pessoais. Afastá-los implica aceder ao material inconsciente, ganhar conhecimento, libertar energia defensiva e redirigi-la para aspirações positivas e desenvolver equilíbrio e criatividade (BRUSCIA, 1999, p. 162).

Sintetizando, cada sessão de Musicoterapia apresenta as suas próprias características, que por sua vez têm pontos em comum, ora todos coincidem em que o paciente é o centro da terapia e que esta deve protagonizar o seu próprio processo terapêutico através da Música. Contudo, o objetivo final é que o paciente possa, com as ajudas pertinentes, ampliar a consciência emocional, a autoestima, o autocontrolo e as habilidades sócio-afetivas para a vida diária. Segundo MORENO (2004), o objetivo é criar, em qualquer momento música improvisada para apoiar uma grande variedade de emoções.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª edição). Braga, Psiquilíbrios.
- American Psychiatric Association. DSM-IV-TR. (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Climapsi Editores. Lisboa.
- Amaral, N. D. (1978). Hospitalidade – Revista de saúde mental e relações humanas. Música e Dançoterapia. 42 (164), 165 – 174.
- Benenzon, R. (1985). Manual de Musicoterapia. Baralana. Ediciones Paidós, Ibéria S.S.
- Benenzon, R. (1988). Sonido – Comunicación – Terapia. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benenzon, R. Gainza, V. H. & Wagner, G. (1998). Sonido – Comunicación – Terapia. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bruscia, K. (1999). Modelos de Improvisación en Musicoterapia. Vitoria. Agruparte.
- Bruscia, K. (2007). Musicoterapia – Métodos y Prácticas. México. Editorial Pax México, librería Carlos cesarman, S. A.
- Hewitt, S. (2005). Compreender o Autismo – estratégias para com os alunos nas escolas regulares. Porto Editora.
- Moreno, J. J. (2004). Activa tu música interior. Musicoterapia y Psicodrama. Barcelona. Herder.

- Nelson, J. R. & Thomas, J. R. (2002). Métodos de Pesquisa em Actividade Física. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Olano, J. A. S. Los Niños com Autismo o Alteraciones Graves de la Personalidad.
- Ozonoff, S. Dawson, G. & Mcpartland, J. (2002). A Parent's Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to meet the Challenges and Help your Child Thrive. New York: Guilford Copyright 2002, The Guilford Press.
- Ozonoff, S. Rogers, S. & Hendren, R. (2003). Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual. Lisboa. Climepsi Editores.
- Pereira, J. D. L. Vieites, M. F. & Lopes, M. S. (2007). Animação, Artes e Terapias. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Pereira, M. C. (2005). Autismo, uma perturbação evasiva do desenvolvimento. Vila Nova de Gaia. Gailivro.
- Pereira, M. C. (2005). A Família e a Escola Face ao Autismo. Vila Nova de Gaia. Gailivro.
- Sacks, O. (1995). Um antropólogo em Marte – sete histórias paradoxais. Lisboa. Relógio D'Água Editoras.
- Siegel, B. (2008). O Mundo da criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do Espectro do Autismo. Porto Editora.
- Silva, S. S. (2009). A Expressão Musical: (Re) Posição Social de adolescentes com Perturbações do Espectro do Autismo. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentada à Universidade Católica de Braga].
- Sousa, A. B. (2005). Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias). Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios, segundo bolonha. Pactor.
- Torres, R. M. (1998). As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zoltan Kodály. Lisboa. Caminho Editora.

Referências Legislativas

- Lei n.º46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série, n.º237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.

Sites consultados

- <http://es.msnusers.com/MusicoterapiaVipro/modelosteoricos.msnw> (consultado em 6 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia, especificamente modelos teóricos).
- <http://musicoterapia.com.sapo.pt> (consultado em 7 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia em geral).
- <http://www.dicio.com.br/heterogeneidade> (consultado em 10 de novembro de 2011, incluindo diversas informações no âmbito da heterogeneidade).

O CONHECIMENTO DOS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO EM ADOLESCENTES COM E SEM SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Maria João Carapeto¹⁹

Guillem Feixas²⁰

Resumo

Alguns estudos sugerem que os avanços na formação da identidade na adolescência podem também ocasionar algum desajustamento psicológico transitório. Neste contexto, os objectivos deste trabalho são os de explorar como é que adolescentes, com e sem dificuldades de ajustamento, constroem o seu auto-conhecimento (Eu Actual e Eu Ideal) relativamente ao conhecimento que constroem de outros significativos (Pai, Mãe, Irmã/o, Amigo-Mesmo-Sexo e Amigo-Sexo-Oposto). A técnica da grelha de repertório é utilizada para obter dez medidas de auto-diferenciação relativamente a outros (cinco medidas de identificação, e cinco medidas de semelhança dos outros ao Ideal), em duas amostras de adolescentes, respectivamente com e sem sintomatologia depressiva. Os resultados sugerem que os adolescentes depressivos se identificam menos com o/a irmã/o e com amigo do sexo oposto do que os adolescentes sem sintomas, mas que não há diferenças na proximidade dos outros relativamente ao Ideal. As comparações dentro de cada sub-amostra, sugerem que os adolescentes depressivos se identificam mais com o amigo do mesmo sexo do que com os membros da sua família, e os adolescentes sem sintomas identificam-se mais com os da sua geração do que com os pais. Quanto ao Ideal, os adolescentes depressivos constroem-no

¹⁹Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal. Email: mjoacarapeto@gmail.com

²⁰ Universidade de Barcelona, Faculdade de Psicologia, Barcelona, Espanha.

mais semelhante aos amigos e à mãe do que a si mesmos, enquanto os adolescentes sem sintomas constroem o Ideal tão distante de si como dos outros (somente o pai é construído mais distante do Ideal). Os resultados são discutidos, considerando a literatura existente sobre o desenvolvimento do auto-conhecimento e sua relação com o ajustamento psicológico na adolescência.

Palavras-Chave: Auto-conhecimento; Conhecimento dos outros; Técnica da grelha de repertório; Adolescência

Introdução

A adolescência tem inspirado olhares diversos, por vezes românticos, por vezes contraditórios, tanto na sociedade quanto nas comunidades científicas. Pode aparecer descrita como um período promissor durante o qual as pessoas se aproximam dos papéis, habilidades e estilos de vida adultos (e.g., Erickson, 1959). Mas também tem sido apresentada como um período de agitação e tensão, universal e inevitável (ver Arnett, 1999). Felizmente, nas últimas décadas têm surgido perspectivas mais compreensivas, que procuram entender os avanços desenvolvimentais e as fragilidades da adolescência como dois lados das mesmas condições psicológicas (Arnett, 1999; Cichetti e Toth, 1998). Em particular, alguns autores defendem que os ganhos desenvolvimentais na organização do auto-conhecimento possibilitam ao adolescente uma perspectiva mais complexa de si mesmos e dos outros, e uma adaptação mais efectiva e flexível aos seus diversos contextos socioculturais, mas comportam também fragilidades, pelo menos transitórias (Harter, 1999; Moretti e Higgins, 1999; Meeus, Iedema, Maassen e Engels, 2005).

Assim, tem-se defendido que os adolescentes, no seu processo de construção da identidade e de individuação, se tornam progressivamente mais independentes dos outros, diminuem a identificação com os outros (especialmente os pais) e se definem a si mesmos como uma constelação única, singular de atributos pessoais (Adams-Webber, 2003; Bornholt, 2000; Carapeto e Feixas, 2012; Harter, 1999; Meeus et al, 2005). O mesmo processo de diferenciação crescente em relação aos outros se verifica na internalização dos padrões de auto-avaliação (mais frequentemente o Eu Ideal) em curso, padrões que se afastam dos até aí proporcionados por outros significativos, dando

lugar aos próprios padrões do adolescente e a uma auto-regulação mais autónoma e independente (e. g., Adams-Webber, 2003; Carapeto e Feixas, 2012; Glick e Zigler, 1985; Harter, 1999; Moretti e Higgins, 1999; Strachan e Jones, 1982; Zentner e Renaud, 2007).

Alguns autores consideram que os sintomas internalizados, de tipo depressivo, que aumentam na adolescência, decorrem, pelo menos em parte, de algumas destas alterações desenvolvimentais em que o conhecimento de si mesmo e o conhecimento dos outros se diferenciam de modo crescente. É possível que uma diferenciação aumentada entre si mesmo e os outros ocasione um certo isolamento, em que o conhecimento dos outros, vistos como muito diferentes e incomparáveis, dificulta a validação de características pessoais e dá lugar a mal-estar internalizado (Kelly, 1955; Strachan e Jones, 1982). É possível também que, progressivamente distanciado dos outros (e de si mesmo), o Ideal se torne demasiado ambicioso e, ao perder a noção da sua origem social, os adolescentes se sintam menos seguros de alguns dos seus juízos pessoais (Harter, 1999; Strachan e Jones, 1982), a sua auto-estima diminua (Harter, 1999; Pinquart, Silbereisen e Wiesner, 2004.), ou desenvolvam sintomas de tipo depressivo (Hankin, Roberts e Gotlieb, 1997; Higgins, 1987; Papadakis, Prince e Strauman, 2006).

Num estudo anterior, em que era utilizada a técnica da grelha de repertório (Kelly, 1955) para avaliar o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, verificou-se que adolescentes com sintomatologia depressiva e sem sintomatologia não se distinguiam quanto à diferenciação que faziam entre si mesmos (incluindo do seu Eu Ideal) e os outros em geral (Carapeto, 2009). No entanto, é de admitir que possam surgir diferenças se for considerada separadamente a identificação com diferentes outros (pais e pares, por exemplo) e a proximidade destes distintos outros ao Eu Ideal. Neste sentido, alguma investigação indica que o acréscimo da diferenciação pode não ser um fenómeno generalizado a todos os outros, na medida em que, por exemplo, a identificação com os pais diminui mas a identificação com os pares aumenta, ao longo da adolescência (Harter, 1999; Palmonari, Kirchler e Pombeni, 1991).

Neste contexto, o objecto deste estudo é pois a relação entre o conhecimento de si mesmo e o conhecimento dos outros, em particular a identificação com os outros e a participação (ou inspiração) destes outros na construção do auto-guia Ideal, em

adolescentes com e sem sintomatologia depressiva. Os objectivos principais são os de explorar possíveis diferenças entre adolescentes com e sem sintomatologia depressiva, na identificação com diferentes outros significativos (pais e pares) e na participação do conhecimento dos outros na construção do Eu Ideal; e, ao nível intra-pessoal, explorar padrões possivelmente distintos de identificação e proximidade do Ideal aos outros (por exemplo, quem ganha destaque) na formação do auto-conhecimento destes dois grupos de adolescentes.

Método

Participantes

Os participantes foram seleccionados a partir de uma amostra inicial de 357 adolescentes frequentando o 12º ano em três escolas secundárias de Évora. Os resultados extremos num inventário de sintomas de depressão foram usados para identificar os candidatos às duas amostras, D (Depressiva) e SS (Sem Sintomas). Trinta e cinco adolescentes participaram nas amostras finais, 19 na amostra D (2 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) e 16 na amostra SS (9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). A idade média das duas amostras é semelhante (D, 17.6 anos; SS, 17.3 anos; $t(33) = .898, p = .386$).

Instrumentos

Inventário de depressão para crianças (CDI)

Utilizou-se uma versão portuguesa do “Children’s Depression Inventory” (Kovacs, 1985; Marujo, 1994). Contém 27 itens que avaliam vários sintomas relacionados com a depressão em crianças e adolescentes. A presente versão apresenta, para cada item, quatro descrições com gravidade crescente da expressão sintomática (pontuadas de 0 a 3), das quais os sujeitos devem assinalar aquela que melhor corresponde à sua experiência. Dois estudos mostram que esta versão do CDI apresenta características psicométricas adequadas (Marujo, 1994; Cardoso, Rodrigues e Vilar, 2004). A média obtida com a amostra (N = 357) foi de 25,40 com o desvio padrão 7,14.

Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI)

Este inventário, versão portuguesa do “Brief Symptom Inventory” (Derogatis, 1982; Canavarro, 1999a, 1999b), tem 53 itens que avaliam nove dimensões de psicopatologia e proporcionam três índices gerais de sintomatologia. A partir de um destes três índices gerais, o Índice de Sintomas Positivos (ISP: média das pontuações diferentes de zero), foi calculado um ponto de corte, considerando-se que um valor igual ou superior a 1,7 corresponde a uma forte probabilidade de psicopatologia (Canavarro, 1999b). As características psicométricas do BSI são consideradas muito satisfatórias (Canavarro, 1999a). Setenta e quatro sujeitos (20,7% da amostra) ultrapassaram o ponto de corte.

Técnica da grelha de repertório

Uma versão da técnica da grelha de repertório (Kelly, 1955) foi utilizada para obter as discrepâncias no auto-conhecimento. Consideramos uma grelha com 15 elementos do Eu e dos Outros (Eu Actual, Pai, Mãe, Irmã/o, Amigo/a do Mesmo Sexo, Amigo/a do Sexo Oposto, Namorado/a, Pessoa de que Gosto ou Admiro, Eu Visto/a pelo Meu Pai, Eu Visto pela Minha Mãe, Eu Visto por Amigo/a, Eu Devido, Eu Provável, Eu Ideal) e 12 construtos (um deles era fornecido como exemplo, triste – alegre). Os passos na administração da grelha seguiram um guião previsto: (a) Identificação dos Elementos; (b) elicitação dos construtos, mediante o método diádico e o procedimento de auto-identificação (Kelly, 1955): os sujeitos são convidados a identificar semelhanças e diferenças entre o Eu Actual e cada um dos Outros, até serem obtidos 12 construtos bipolares; (c) usando uma escala de Likert de 7 pontos, todos os elementos são pontuados em cada um dos construtos; os extremos da escala significam a pontuação máxima em cada um dos pólos do constructo (Ex.: de 1 – muito feliz a 7 – muito infeliz).

Com a ajuda do programa informático RECORD versão 4.0 (Feixas e Cornejo, 2002) e a partir dos dados quantitativos das grelhas de repertório foram calculadas dez medidas de diferenciação Eu – Outros. Destas, cinco são medidas de identificação, respectivamente com: (a) Pai (A-P); (b) Mãe (A-M); (c) Irmã(o) (A-Ir); (d) Amigo do mesmo sexo (A-Ams); (e) Amigo do sexo oposto (A-Aso). Cada uma delas foi

calculada como a distância euclidiana média entre as pontuações do Eu Actual e do outro em causa (Pai, Mãe, etc.), de modo que, quanto maior a distância, maior a diferenciação cognitiva entre o Eu e o outro, menor a semelhança auto-percebida com esse outro, e menor a identificação.

Figura 1 - Grelha de repertório de um adolescente (sexo masculino, 17 anos)

		Eu Actual	Pai	Mãe	Irmã(o)	Amigo/a m. sexo	Amigo/a sexo op.	Namorado/a	P. gosta/admira	P. n. gosta/admira	Eu visto p/ pai	Eu visto p/ mãe	Eu visto p/ amigo/a	Eu devido	Eu provido	Eu ideal
1 - Triste	Alegre	7	5	5	5	6	6	6	7	5	7	7	7	6	7	6
2 - Responsável	Irresponsável	3	1	1	2	3	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1
3 - Trabalhador	Preguiçoso	3	1	1	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1
4 - Sociável	Associal	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
5 - Inteligente	N tem capacid. intelectuais	2	1	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1
6 - Simpatico	Antipático	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
7 - Divertido	Sossegado	1	7	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3
8 - Calmo	Nervoso	7	7	7	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1
9 - Teimoso	Que aceita	2	7	7	3	5	6	6	6	6	2	2	3	5	2	6
10 - Infantil	Crescido	5	7	7	6	5	5	5	6	6	5	5	6	5	5	7
11 - Amigo	Inimigo	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	2	2	1
12 - Respeitoso	Desrespeitoso	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1

1 muito 2 bastante 3 pouco 4 5 pouco 6 bastante 7 muito

Outras cinco medidas relacionam a construção dos outros com a do Eu Ideal: (f) Pai como modelo de Ideal (I-P); (g) Mãe como modelo de Ideal (I-M); (h) Irmã(o) como modelo de Ideal (I-Ir); (i) Amigo/a do mesmo sexo como modelo de Ideal (I-Ams); (j) Amigo/a do sexo oposto (I-Aso) como modelo de Ideal. Cada uma delas foi calculada como a distância euclidiana média entre as pontuações atribuídas ao Eu Ideal e ao outro em causa (Pai, Mãe, etc.), de modo que, quanto maior a distância, maior a diferenciação cognitiva entre o Ideal e o outro, maior a internalização do Ideal, menor a contribuição do outro (enquanto modelo) na construção do Ideal, podendo também ser interpretada como menor a adequação percebida do outro.

Finalmente, calculou-se uma medida de diferenciação Eu Actual – Eu Ideal (A-I), a qual é definida como a distância euclidiana média entre as pontuações atribuídas ao Eu Actual e a ao Eu Ideal, e tem sido vista como uma medida de auto-estima.

Sobre as características psicométricas destas medidas, ver Feixas e Cornejo, 2002; Fransella, Bell e Bannister, 2004.

Procedimentos

Obtido o consentimento informado dos conselhos executivos das escolas, dos adolescentes e seus encarregados de educação, a recolha de dados envolveu duas fases. A primeira fase consistiu na aplicação dos inventários de sintomas a uma ampla amostra de adolescentes do 12º ano de escolaridade, durante aulas, com o consentimento dos professores. Os resultados estatísticos extremos no CDI foram usados para identificar os candidatos às amostras D e SS. Casos com resultados acima da média da amostra em, pelo menos, um desvio-padrão foram considerados elegíveis para a amostra D. Casos com resultados abaixo da média da amostra em, pelo menos, um desvio-padrão foram elegíveis para a amostra SS, excluindo os que apresentaram um ISP (BSI) igual ou superior a 1.7 (só um caso). Dos 106 adolescentes seleccionados (56 para a amostra D e 50 para a SS) os 35 já referidos aceitaram participar. Comparando com a amostra SS final, a amostra D apresenta resultados mais elevados em todas as medidas de sintomas, destacando-se os resultados do CDI (na amostra D: $M = 38.58$, $DP = 4.98$; amostra SS: $M = 16.13$, $DP = 1.54$), $t(33) = 17.308$, $p = .000$, e do ISP (amostra D: $M = 2.02$, $DP = .39$; amostra SS: $M = 1.35$, $DP = .15$), $t(33) = 6.424$, $p = .000$.

A segunda fase da recolha de dados decorreu alguns dias após a avaliação dos sintomas, e consistiu na administração da grelha de repertório a pequenos grupos (máximo 8 participantes), numa sala da escola fora do horário escolar. A Figura 1 mostra a grelha de repertório preenchida por um rapaz de 17 anos. Foram usados dois programas de computador para tratar e analisar os dados: o RECORD v. 4.0 (Feixas e Cornejo, 2002), que calcula, para cada grelha de repertório individual, as medidas requeridas, e o IBM SPSS Statistics 21 para o tratamento (não paramétrico) dos dados das amostras.

Resultados

O Quadro I mostra os valores médios e o desvio-padrão encontrados para cada distância Eu - Outro, para cada sub-amostra, Depressiva (D; N=19) e Sem Sintomas (SS; N=16).

Quadro I – Médias e desvio-padrão das medidas de diferenciação Eu – Outros e estatísticas do teste de Mann-Whitney sobre diferenças entre as duas sub-amostras

	D (N = 19)		SS (N = 16)		Total (N = 35)		U	(sig)
Diferenciação	Média	Desvio-	Média	Desvio-	Média	Desvio-		
Eu – Outros		padrão		padrão		padrão		
A-P	.46	.22	.47	.33	.47	.28	141.500	.731
A-M	.44	.28	.45	.24	.44	.26	146.000	.857
A-Ir	.45+	.24	.31+	.17	.38	.22	96.500	.066
A-Ams	.33	.18	.28	.23	.31	.21	113.000	.205
A-Aso	.40+	.21	.28+	.19	.34	.20	98.000	.076
I-P	.45	.24	.45	.29	.45	.26	146.500	.857
I-M	.33	.21	.30	.16	.32	.19	132.000	.523
I-Ir	.40	.21	.33	.29	.37	.25	114.000	.217
I-Ams	.29	.18	.27	.15	.28	.16	151.000	.987
I-Aso	.28	.20	.26	.23	.27	.21	132.500	.523
A-I	.51**	.25	.29**	.28	.41	.28	63.500	.003

F: Sexo Feminino; M: Sexo Masculino; A-P: Identificação com o Pai; A-M: Identificação com a Mãe; A-Ir: Identificação com o irmão; A-Amms: Identificação com amigo do mesmo sexo; A-Amso: Identificação com amigo do sexo oposto; A-I: distância entre o Eu Actual e o Ideal; I-P: distância entre o Eu Ideal e o Pai; I-M: distância entre o Eu Ideal e a Mãe; I-Ir: distância entre o Eu Ideal e a/o Irmã/o; I-Amms: distância entre o Eu Ideal e o/a Amigo/a (mesmo sexo); I-Amso: distância entre o Eu Ideal e o/a Amigo/a (sexo oposto).

+ Marginalmente significativo, ao nível de .10 *Significativo ao nível de .05

**Significativo ao nível de .01

Comparando as duas sub-amostras

Para testar as diferenças entre sub-amostras (D e SS), realizou-se uma série de testes não paramétricos de Mann-Whitney para cada uma das medidas. Os resultados do Quadro I sugerem que a identificação com cada um dos outros significativos é semelhante nas duas sub-amostras, embora os adolescentes sem sintomas tendam a identificar-se mais com o irmã(o), $U = 96.500$, $p = .066$, e com o amigo do sexo oposto,

$U = 98.000$, $p = .076$, do que os adolescentes depressivos. No que diz respeito à diferenciação entre a construção do Ideal e a construção dos outros significativos, não se encontram diferenças significativas entre as duas sub-amostras.

Finalmente, o Eu Actual e o Eu Ideal são construídos de modo mais diferenciado nos adolescentes depressivos do que nos sem sintomas, $U = 63.500$, $p = .003$, sugerindo uma menor auto-estima nos primeiros mas também uma maior mobilização para a mudança pessoal, assim como dão mostras de maior diferenciação cognitiva.

Diferenças intra-sujeitos nas duas sub-amostras

Uma série de testes de Wilcoxon para amostras emparelhadas foi também efectuada para se analisarem as diferenças intra-sujeitos, separadamente em cada sub-amostra, de modo a explorar quais os outros mais (ou menos) próximos do Eu Actual (Identificação) e do Eu Ideal (participação dos outros na construção dos auto-guias Ideais) (Quadros II e III).

Para analisar a identificação ao nível intra-sujeitos (“com quem se identificam mais/menos”), foram comparados dez pares de distâncias A-Outros (ver Quadros I e II).

Começando pela análise dos resultados da sub-amostra D, verifica-se que a identificação com o Pai, Mãe, Irmã(o), e Amigo do sexo oposto é semelhante, como sugerem as diferenças não significativas entre A-M, A-P, A-Ir e A-Aso. Mas a identificação com o Amigo do mesmo sexo parece ser mais forte do que a identificação com o(a) Irmã(o), $z = -2.113$, $p = .035$, assim como tende a ser mais forte do que a identificação com o Pai, $z = -1.771$, $p = .077$, ou com a Mãe, $z = -1.731$, $p = .083$. No entanto, a identificação com o Amigo do mesmo sexo não chega a ser significativamente mais elevada do que a identificação com o Amigo do sexo oposto. Portanto, em geral, nos adolescentes com depressão, a identificação com o amigo do mesmo sexo tende a ser significativamente mais forte que a identificação com os restantes outros (excepto com o amigo do sexo oposto).

Quadro II – Identificação com os outros: significância estatística dos testes de Wilcoxon

Pares de distâncias	D		SS	
	Z	Sig	Z	Sig
A-M – A-P	-.242c	.809	-.284c	.776
A-Ir – A-P	-.302c	.763	-1.500c	.134
A-Ir – A-M	-.302d	.763	-2.102c	.036
A-Ams – A-P	-1.771c	.077	-2.354c	.019
A-Aso – A-P	-1.348c	.178	-2.530c	.011
A-Ams – A-M	-1.731c	.083	-2.328c	.020
A-Aso – A-M	-1.087c	.277	-2.302c	.021
A-Aso – A-Ir	-1.329d	.184	-.362d	.717
A-Ams – A-Ir	-2.113c	.035	-.710c	.477
A-Aso – A-Ir	-.958c	.338	-.625c	.532

c. Based on positive ranks d. Based on negative ranks

Quadro III – Proximidade do Eu Ideal à construção dos Outros: significância estatística dos testes de Wilcoxon

Pares de distâncias	deD		SS	
	Z	Sig	Z	Sig
I-P – A-I	-.946c	.344	-1.810d	.070
I-M – A-I	-1.993c	.046	-.543d	.587
I-Ir – A-I	-1.389c	.165	-.511d	.609
I-Amms – A-I	-2.999c	.003	-.085c	.932
I-Amso – A-I	-3.140c	.002	-.673	.501

In: Início da Adolescência; Fin: Final da Adolescência; F: Sexo Feminino; M: Sexo Masculino; A-P: Identificação com o Pai; A-M: Identificação com a Mãe; A-Ir: Identificação com o irmão; A-Amms: Identificação com amigo do mesmo sexo; A-Amso: Identificação com amigo do sexo oposto.

Na sub-amostra SS, as identificações com ambos os Amigos e com a(o) irmã(o) são semelhantes. Já a identificação com o Amigo do mesmo sexo é maior que a identificação com o Pai, $z = -2.354$, $p = .019$ e com a Mãe, $z = -2.328$, $p = .020$, assim como a identificação com o Amigo do sexo oposto é maior que a identificação com o Pai, $z = -2.530$, $p = .011$, ou com a Mãe, $z = -2.302$, $p = .021$, e a identificação com a(o) Irmã(o) é maior que a identificação com a Mãe, $z = -2.102$, $p = .036$ (mas não com o Pai). Isto é, em geral, a identificação com os pares é maior do que a identificação com os pais.

Quanto à construção do Ideal, nos adolescentes D, fica significativamente mais próxima da construção dos Amigos, do sexo oposto, $z = -.340$, $p = .002$, e do mesmo sexo, $z = -.2999$, $p = .003$, bem como da Mãe, $z = -1.993$, $p = .046$, do que do Eu Actual (Quadros I e III). Sugere-se assim que estes, amigos e mãe, são percebidos de modo mais favorável do que o próprio adolescente (Eu Actual), e mais próximos de inspirar o Ideal. Já o Pai e a(o) Irmã(o) ficam tão próximos do Ideal quanto o próprio adolescente.

Por outro lado, as diferenças não significativas sugerem que, na sub-amostra SS, nenhum dos outros significativos é construído mais próximo do Ideal do que o

próprio adolescente se constrói a si mesmo (A-I). A exceção vai para a construção do Pai que tende, pelo contrário, a ser mais distante do Ideal do que a construção de si próprio, $z = -1.810$, $p = .070$, sugerindo assim que o Pai pode ser o único outro visto como menos adequado que o próprio e o mais distante de inspirar o Ideal ou funcionar como modelo.

Discussão dos Resultados

Dois objectivos se colocaram a esta investigação, designadamente comparar adolescentes com e sem sintomas depressivos quanto à sua identificação com diferentes outros (pai, mãe, irmão, amigo do mesmo sexo e amigo do sexo oposto) e quanto à proximidade destes outros ao Eu Ideal, e, sem segundo lugar, comparar os seus padrões de identificação com esses outros e da sua proximidade ao Ideal, ao nível intrapessoal.

Quanto ao primeiro objectivo, os resultados sugerem não haver diferenças significativas entre os adolescentes com sintomatologia depressiva e os adolescentes sem sintomas nem em relação à identificação com os outros e, menos ainda, relativamente à proximidade entre a construção destes diferentes outros e do Eu Ideal.

Globalmente, estes resultados não acompanham pois os encontrados por Feixas, Erazo-Caicedo, Harter e Bach (2008) em que as diferenciações Ideal – Outros e Actual – Outros eram significativamente mais altas numa amostra clínica de adultos espanhóis com depressão, do que numa amostra não clínica. Um olhar mais atento, mostra no entanto que os resultados presentes vão no mesmo sentido dos obtidos, nesse mesmo estudo de Feixas e colegas, para uma sub-amostra de adultos com diagnóstico de perturbação de adaptação com humor depressivo (APA, 2002), que não se distinguia da amostra não clínica nestas duas medidas. Uma explicação para estas discrepâncias e consonâncias, pode estar relacionada com o nível ou gravidade da depressão em causa: os adolescentes da presente sub-amostra apresentam depressão sub-clínica, a qual provavelmente não atinge a intensidade, extensão ou duração das perturbações depressivas, e provavelmente corresponde a sintomatologia transitória ou, no máximo, a estádios precoces de uma eventual trajectória desenvolvimental de depressão clínica (Cicchetti e Toth, 1998; Sanz, 1992). Assim, a diferenciação do auto-conhecimento não estaria particularmente associada com os níveis menos severos da sintomatologia

depressiva dos adolescentes da presente sub-amostra e dos adultos com perturbação da adaptação, embora o pudesse estar com formas mais severas de depressão.

Embora não se possa assim estabelecer uma relação clara entre estes aspectos da organização do auto-conhecimento e a sintomatologia depressiva nas amostras estudadas, as diferenças marginais encontradas relativamente à identificação justificam uma investigação mais aprofundada com amostras mais amplas: os adolescentes depressivos apresentaram identificações marginalmente mais baixas que os adolescentes sem sintomas, relativamente à(o) irmã(o) e ao amigo do sexo oposto.

Já no que respeita à diferenciação entre Eu Actual e Eu Ideal, verificou-se uma diferença significativa entre as duas sub-amostras que vai ao encontro da investigação que relaciona os seus valores elevados com a experiência de depressão e baixa auto-estima (e.g., Feixas, Erazo-Caicedo, Harter, e Bach, 2008; Harter, 1999; Higgins, 1987).

A análise intra-sujeitos, por seu turno, sugere que, nos adolescentes com depressão, a identificação com o amigo do mesmo sexo tende a ser significativamente mais forte que a identificação com os restantes outros, enquanto nos adolescentes sem sintomas, em geral, a identificação com todos os pares (irmão, amigo do mesmo sexo e amigo do sexo oposto) é maior do que a identificação com os pais. Estas comparações ao nível intrapessoal (que se juntam à tendência acima referida de serem menores as identificações com o Amigo do sexo oposto e com o irmão nos adolescentes depressivos), levantam a hipótese de os adolescentes com sintomatologia depressiva estarem afinal mais próximos de um determinado tipo de isolamento do Eu Actual (Strachan e Jones, 1982). Afinal, os adolescentes depressivos encontram alguma identificação maior só com o amigo do mesmo sexo, uma fonte única de validação do seu próprio auto-sistema (Kelly, 1955). Ao contrário, nos adolescentes sem sintomas a identificação menor com os pais fica lado a lado com uma diversidade de relações distintas de maior identificação com pares, possibilitando não só uma diversidade de fontes para validação do seu auto-conhecimento como também, provavelmente, proporcionando um melhor equilíbrio entre as semelhanças e diferenças percebidas com um mundo de outros (Adams-Webber, 2003; Markus e Kunda, 1986).

Relativamente à proximidade dos outros ao Ideal, os adolescentes depressivos percebem-se como mais inadequados do que outros, como os amigos e a mãe, estes mais próximos de inspirar o Ideal. Já os adolescentes sem sintomas vêem-se pelo menos

tão próximos do Ideal quanto os outros significativos - no caso do Pai, vêem-se até mais próximos: o pai é visto como menos adequado que o próprio adolescente e mais distante do papel de modelo.

Concluindo, os resultados deste estudo não permitem atribuir, de modo claro e inequívoco, a sintomatologia de tipo depressivo dos adolescentes à baixa identificação com os outros ou à distância a que o Ideal se vai construindo dos modelos dos outros. No entanto, algumas diferenças se esboçaram entre a organização do conhecimento (de si mesmo e do conhecimento dos outros) que os adolescentes com depressão fazem, e aquela que os adolescentes sem sintomas fazem, diferenças que carecem de investigação mais aprofundada e com amostras de maior dimensão.

O conhecimento de si mesmo e o dos outros, e sua possível influência nas experiências depressivas dos adolescentes é um tema que não tem sido muito considerado nos contextos educativos (família, escola) nem nos contextos de intervenção psicológica. Tem sido reconhecido um papel importante ao auto-conceito e à auto-estima, mas o conhecimento que os adolescentes constroem sobre os outros não tem sido suficientemente valorizado. No entanto, o conhecimento dos outros participa da formação do auto-conhecimento e interage dinamicamente com ele nos processos adaptativos. Por vezes, os níveis de individuação ou de internalização dos auto-guias mais elevados poderão não ser sinónimo de melhor adaptação (como mostram os resultados da amostra depressiva), e esta depender mais da habilidade crescente para uma auto-regulação contextualmente focada ou da diversidade de oportunidades para se sentir semelhante e diferente.

Referências

- Adams-Webber, J. (2003). Research in personal construct psychology. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 51-58). Chichester, England: Wiley.
- American Psychiatry Association (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi.
- Arnett, J. J. (1999) Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.

- Canavarro, M. C. (1999a) Inventário de Sintomas Psicopatológicos – BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves e L. Almeida (Eds), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. II) (pp. 95-109). Braga, Portugal: Sistemas humanos e Organizacionais.
- Canavarro, M. C. (1999b) *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Bornholt, L.J. (2000). Social and personal aspects of self knowledge: a balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, 10, 415–429.
- Carapeto, M. J. (2009). *Auto-conhecimento e Adaptação Psicológica na Adolescência*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Barcelona.
- Carapeto, M. J. e Feixas, G. (2012). O conhecimento dos outros e a construção de si mesmo na adolescência: um estudo exploratório. In L. S. Almeida, B. D. Silva e A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 770-781). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-13-0.
- Cardoso, P., Rodrigues, C. e Vilar, A. (2004). Prevalência de sintomas depressivos em adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 667-675.
- Cicchetti, D. e Toth, S. L. (1998) The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Derogatis, L. (1982). *BSI: Brief Symptom Inventory*. Minneapolis: National Computers Systems.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Feixas, G. e Cornejo, J. M. (2002). *RECORD v. 4.0: Análisis de correspondencias de constructos personales*. Barcelona: Psimedia.
- Feixas, G., Erazo-Cacedo, M. I., Harter, S. L. e Bach, L. (2008). Construction of Self and Others in Unipolar Depressive Disorders: A Study Using Repertory Grid Technique. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 386-400.
- Fransella, F., Bell, R. e Bannister, D. (2004). *A Manual for Repertory Grid Technique* (2nd Ed.). Chichester, UK: Wiley.
- Glick, M. e Zigler, E. (1985). Self-image: a cognitive-developmental approach. In R. L. Leary (Ed.), *The development of the self* (págs. 1-53). London: Academic Press.
- Hankin, B. L., Roberts, J., e Gotlib, I. H. (1997) Elevated self-standards and emotional distress during adolescence: emotional specificity and gender differences. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 663-679.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. NY: Guilford .
- Higgins, E. T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton e Company.

- Markus, H. R. e Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marujo, H. A. (1994) Síndromas depressivos na Infância e na Adolescência. Non published Doctoral Dissertation. Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. e Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: on the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106.
- Moretti, M. M. e Higgins, E. T. (1999). Own versus other standpoints in self-regulation: Developmental antecedents and functional consequences. *Review of General Psychology*, 3, 188-223.
- Palmonari, A., Kirchler, E. e Pombeni, M.L. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Papadakis, A., Prince, R., Jones, N. e Strauman, T. (2006) Self-regulation, rumination, and vulnerability to depression in adolescent girls. *Development and Psychopathology*, 18, 815-829.
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. e Wiesner, M. (2004) Changes in discrepancies between desired and present states of developmental tasks in adolescence: a 4-process model. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 467-477.
- Sanz, J. (1992). Constructos personales y sintomatología depresiva: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 403-411.
- Strachan, A. e Jones, D. (1982). Changes in identification during adolescence: a personal construct theory approach. *Journal of Personality Assessment*, 46, 529-535.
- Zentner, M. e Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 557-574.

CRIAR, REPRESENTAR E INSPIRAR AS ANTÍGONAS NO SÉC. XXI

Cristina Mendes Gomes Ribeiro²¹
Tânia Raquel Clemente Roque²²

Instituto Superior Politécnico Gaya

Resumo

Com este artigo pretendemos refletir sobre uma experiência pedagógica centrada num grupo de sete alunas que, através do processo dramático, se tornaram agentes ativas e empreendedoras, dispostas a interagir com a sua realidade, questionando-a e conquistando o protagonismo na construção do seu conhecimento.

A proliferação de estudos, ensaios e discursos, por vezes apaixonados, sobre a Educação, representa uma excelente oportunidade para que professores e alunos sejam colaborativos na ação de (re) construir o processo de ensino-aprendizagem, dinamizando novas práticas e didáticas mediadas pelo sentir afetivo e comunicacional. Num palco marcado pela ação intrínseca e extrínseca da linguagem cénica, o teatro e a educação surgem neste estudo como vizinhos naturais, atuantes no processo de desenvolvimento psicossocial destas alunas da Licenciatura em Serviço Social. Os ganhos registados no domínio cognitivo, pessoal e social vêm reforçar a emergência do teatro nas práticas pedagógicas em contextos pedagógicos mais amplos.

²¹ Professora Doutora investigadora no Centro de Investigação e Desenvolvimento do ISPGaya

²² Aluna na licenciatura em Serviço Social, ISPGaya

Introdução

Nos últimos meses, temos assistido a múltiplas manifestações de luta contra a crise económica, geradora de focos de desagrado nos diversos setores da sociedade portuguesa. Esses fenómenos mostram que o cidadão português está a despertar para uma nova consciencialização, esforçando-se por contrariar o estado de não-implicado (Gil, 2005) a que tem sido submetido, de forma mais ou menos consciente.

Para diversos especialistas, estes sinais trazem à superfície um dos maiores desafios do nosso tempo que consiste em preparar os jovens para um novo pensamento económico-social, marcado pelo sentido de vida participativa, criativa e dinâmica, onde toos possam encontrar o seu lugar num respeito integral pela sua identidade.

O nível de “mutação caleidoscópica do nosso mundo” (Rogers, 2009, p.398), com as sucessivas transformações que emergem deste novo paradigma obriga a novas formas de apropriação do real, só possível a partir de uma nova consciência, mais sensível à pluralidade, à diversidade, à justiça social e à cidadania participativa. É dentro desta atmosfera de desassossegos que se irrompe uma excelente oportunidade para que a educação superior proceda à demolição das didáticas tradicionais (Mello, 2004), renovando e inovando os seus programas e métodos pedagógicos como resposta à diversidade de alunos que ajudam a preencher as salas das instituições de ensino universitário e politécnico. Face à heterogeneidade que caracteriza esses alunos, importa procurar novas propostas pedagógicas que, a partir dessa riqueza, construam pontes mais sólidas para o conhecimento, tornando-se verdadeiramente transformador.

O mosaico de símbolos e significados que permanecem escondidos do aluno, concebido como simples espetador, deve transitar para a busca pela desocultação e implicação ativa dos alunos com a sua realidade, rica em fenómenos sociais. Somos então desafiados a aderir à conceção andragógica, permitindo que os mais novos assumam-se enquanto espet-atores (Boal, 2003). Neste estudo, procuramos encontrar evidências dessa transformação num grupo de alunas que percorreram o seu trajeto de aprendizagem com a linguagem cénica.

Percursos de (re)criação

Habitualmente, tendemos a permanecer envoltos em forças contrárias, comuns ao movimento pendular. Tão rapidamente negamos similitudes com os nossos antepassados - já que nos imaginamos dignos de uma identidade própria formanda a partir das múltiplas coabitações que decorrem num mundo em acelerada (des)construção e reconstrução, como somos assolados pelo sentimento de incompletude que busca nas memórias, o resgate de outros momentos de grandiosidade e de outras inteligibilidades para preencher o corpo, a alma e o ser, com um sentido de compreensão estético-filosófico.

É na fusão de olhares e sentimentos que a sociedade se constrói, mantendo uma intimidade, por vezes hesitante, entre o conhecido e o desconhecido, entre a razão e a emoção. A fascinante busca pelo entendimento dos fenómenos sempre despertou o interesse no homem, em particular na Antiguidade, quando partiu-se do divino para prosseguir pelo metafísico até chegar ao mundo científico. Segundo Nietzsche (2001), essas transições que atravessaram o sentir histórico, conduziram à perda da produção imaginativa e ao afastamento progressivo do simbólico, afetando o alcance da completude do homem.

Não sendo a cultura objeto de simples atos de herança, mas antes de processos de aquisição e apropriação, possíveis mediante um esforço livre e pessoal, a presença do teatro enquanto veículo cultural permanece, desde a sua origem, implicada com o estádio cultural da civilização, expresso nas formas como o povo se apropria da sua cultura. Comum a diferente espaço-tempo, a cultura simboliza o passaporte intangível que nos mobiliza para os estádios de discernimento, julgamento e reflexão sobre o quadro simbólico e societal.

As forças que unem o homem ao teatro são as mesmas que aproximam as origens do teatro ocidental à nossa própria historicidade enriquecida por atores em permanente estado de inacabamento. Em boa verdade, as influências helénicas tendem a persistir na matriz do pensamento atual, atravessando os campos artísticos, literários, científicos, filosóficos, económicos e políticos com o seu brilho. É sobretudo no respeito pela dimensão humana, amparada pelos ideais de sociedade justa e democrática, que essa influência se torna mais próxima do Homem contemporâneo. Talvez por isso, desde tempos imemoriais que as manifestações humanas socorrem-se do teatro, enquanto

forma de linguagem, para imitar e celebrar diferentes interpretações do mundo que as rodeia. Isso é possível porque, em palco, o homem é convidado a experienciar diferentes forças e sentimentos, “glória e catástrofe, poder e jugo, júbilo e tristeza, riso e dor. Ao lidar com essas antíteses conflituantes, próprias do dionisíaco, o conflito gerado permite abrir espaços” (Barbosa & Lage, 2006, p. 58), para novas formas de inteligibilidade sobre o real, possível através do imaginário.

Acerca desta força exercida pelo teatro junto do indivíduo, Bornheim (1992) afirma que “o teatro impõe-se como um meio de expressão insubstituível, capaz de nos por em contacto com uma dimensão do real, que dificilmente nos seria revelado por outro meio”(p. 60). Também os dramaturgos, Ionesco e Augusto Boal entendem que a partir do teatro é possível exibir as verdades permanentes da realidade humana, somente atingível pela intuição e pela emoção. Admitimos que esta perspetiva esteve materializada na produção dos principais mestres trágicos da idade de ouro do teatro grego, nomeadamente em Ésquilo, Sófocles e Eurípides, com contributos que ultrapassam a dimensão estética e lúdica do teatro.

“A tragédia é uma imitação de uma acção, elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada, por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração, e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a katharsis de tais paixões” (Rocha Pereira, 2003. pp. 394-395).

A partir do exercício dialético entre a fé da religião e a razão da filosofia, a tragédia apresenta-se como um instrumento pedagógico de autoconhecimento, conhecimento do outro e da sociedade, bem visível na obra de Sófocles cuja visão antropocêntrica ajudou-o a conhecer, “como nenhum outro poeta, a trágica miséria da existência e de todos os recônditos do sofrimento humano” (Lesky, 1995, p. 301).

A aproximação que Sófocles faz à complexidade humana, orienta-o pelos caminhos de uma tragédia, agora humanizada, cujo protagonista passa a ser o Homem, em desabono dos deuses. Dentro e fora do palco, surgem novos espaços de compreensão e valorização do ser humano, em particular da mulher, alcançável através da personagem Antígona - mulher que ousa se insurgir contra pensamentos hegemónicos e regras totalitaristas e arbitrárias.

Durante séculos, a mulher esteve sujeita a múltiplas formas de ostracismo, demonstrando a perenidade desta obra. Essa representação social é bem visível no diálogo entre Antígona e a irmã Ismene, quando esta desaconselha Antígona da sua intenção de sepultar o irmão: “Há que aceitar os factos: somos duas fracas mulheres, incapazes de lutar contra homens, contra os poderosos que ditam as leis, e temos de cumpri-las” (Sófocles, s/d, p.13).

Estamos convictos de que a obra Antígona, de traçado intemporal e apresentada de forma acutilante e profunda por Sófocles, foi largamente impactante junto dos atenienses, conduzindo-os a momentos de reflexão mais profunda sobre o papel feminino na polis. Em Antígona, Sófocles acentua a descrição de um referencial que tende a aprisionar a mulher num colete-de-forças social que, dentro de outros formatos, continua a oprimir a mulher atual. Este pensamento hegemónico é bem visível na voz de Creonte, rei de Tebas:

“Por isso, empenharemos o nosso braço a fazer respeitar o estabelecido, para que se mantenha a ordem e, em caso algum, consentir que uma mulher nos vença. É preferível, se for caso disso, ser-se dominado por um homem, do que acusado de mais fraco que as mulheres” (Sófocles, s/d, p.31).

Inspiradora para as Antígonas do séc. XXI, a obra Antígona de Sófocles resgata para o palco a presença de uma mulher simples e autêntica que, de forma resiliente, decide seguir os seus valores. Podemos interpretar esta personagem, e a sua lucidez, a partir do entendimento de Rogers (2009), quando este defende que o ser humano tem, em si próprio, todos os recursos para se desenvolver e se compreender a si mesmo. A observação dos fenómenos que atravessam a ação de Antígona contra o poder instituído vem demonstrar, de forma anacrónica, a influência da cultura grega sobre o pensamento e organização do mundo ocidental.

Convicto das qualidades humanas atribuídas às suas personagens, Sófocles procura demonstrar a força do ser humano e dos seus princípios morais. O contraste entre a consciência individual e a ordem pública está bem presente em Antígona quando esta decide sepultar o seu irmão contra a vontade do rei de Tebas, um excelente exemplo desse poder e lucidez. A importância atribuída a esse exercício dialético contribuiu para a enorme popularidade desta tragédia, suscitando grande interesse para o campo da filosofia e da psicologia. Talvez por isso, Rosenfield (2002) tenha afirmado,

de forma perentória, que Antígona “é a mais bela e satisfatória obra de arte de todos os tempos” (p.10).

Em virtude dos constrangimentos e adversidades provocados pela situação económica atual, com elevadas taxas de desemprego, acreditamos que as jovens de hoje – As novas Antígonas, adquirem empowerment pessoal quando experimentam, de forma regular, a linguagem cénica.

Representar, vivendo

Já próximos do final de mais um ano escolar, observamos que a escola, enquanto microcosmo social, continua e continuará a ser atravessada pelas vibrações económicas, políticas e sociais. Acreditamos que, forma renovada, os agentes educativos iniciarão um novo ciclo letivo com o desejo, já antigo, de contribuir para a construção de verdadeiros encontros (Moreno, 1975) com o eu, com o outro e com o coletivo, num amplo respeito pelos sistemas relacionais mais complexos.

São muitas as texturas e tonalidades que diariamente ajudam a colorir a grande tela da educação. Infiltrada por transformações conjunturais e estruturais, a escola de hoje vê-se rodeada de alunos cujas idades, culturas e sentidos há muito se distanciaram dos alunos considerados tradicionais. É dentro deste palco, matizado de heterogeneidade, que surge um corpo de desafios para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Porque acreditamos na essência do conhecimento construído a partir da voz dos seus atores principais, estamos em crer que a interpelação das experiências dos alunos revela-se essencial para a construção de uma realidade educativa mais próxima das suas singularidades. É em face do conhecimento das suas necessidades e competências que sustentamos a necessária (re)organização dos métodos de ensino, cujas práticas pedagógicas devem beneficiar do cruzamento com o teatro.

O exercício de construir, desconstruir e reconstruir tem acompanhado as ambivalências dos discursos que se formam em redor da educação. Os debates intensificam-se, problematizando as dinâmicas vigentes. “Os conteúdos disciplinares (...) e o “formato” escolar historicamente consolidado para o cumprimento de sua missão histórica mostram-se obsoletos.” (Barroso, 2008, p.50).

A nossa prática pedagógica com recurso ao teatro tem-se revelado consistente, permitindo-nos encontrar evidências sobre os benefícios do teatro na formação holística do aluno.

Porque é um promotor de descobertas, fruição e experimentação – pilares para aprendizagem presente e futura.

Porque estimula a autenticidade, ajudando alunos e professores a recuperar/afirmar a sua naturalidade.

Porque facilita o rompimento com os medos e a insegurança – inibidoras da capacidade de expressão.

Porque atua sobre o desenvolvimento das inteligências intrapessoal, interpessoal e corporal-cinestética.

Porque permite trabalhar as três tipologias de saberes: saber ser, saber estar e saber fazer – esferas académicas em crescente valorização.

Porque contribui para o processo ensino-aprendizagem, forma intrínseca ou extrínseca.

Porque promove a aproximação simbólica do aluno à sua cultura e à sociedade em que está inserido, incentivando-o a assumir-se como um sujeito ativo.

A multiplicidade de elementos que compõem a palavra teatro converge para um complexo processo de transformação que liga o indivíduo à personagem e ao contexto que está a representar, quer enquanto ator, quer enquanto protagonista que representa a sua vida (Moreno, 1975). As instâncias em que essa ligação se dá permitem compor conceitos e possibilidades de ação da linguagem dramática, enquanto génese da força teatro.

Se tomarmos como orientação de base os contributos de Carl Rogers (2009), a natureza humana surge desligada das amarras do determinismo, do reducionismo e do mecanicismo, se apresentando com uma indumentária de cariz ativo, livre e responsável. Contudo, é necessário existirem algumas condições para que o processo seja facilitado, levando-o a encontrar a sua autenticidade, necessariamente sem máscaras. No entender de Moreno (1975), o teatro devolve a genuinidade perdida ao

indivíduo, ajudando-o a romper com o espaço dominado por conservas culturais e pela cristalização de comportamentos.

Desse modo, acreditamos que o teatro em contexto escolar permite que o aluno se liberte das máscaras sociais que teimam em permanecer no seu corpo e mente. Como refere a investigadora Caughlan (2008), o teatro se traduz em sólidos benefícios para o seu processo de aprendizagem, na medida em que o “theater help students work collaboratively, engage in productive critique, complete complex projects, and develop a positive self-concept” (p.121).

Promotores do paradigma sociocognitivo, acreditamos que o processo de aprendizagem deve contemplar a incursão no universo de representações pessoais, formadas por atitudes e valores que brotam da cultura. Confirma-se então a importância de recursos e técnicas pedagógicas que permitam ao aluno desenvolver capacidades e valores, tanto individuais como sociais. Ao se deixar invadir pela transgressão simbólica, resultado de um posicionamento crítico pautado pela atitude ética, consciente e responsável, que nasce nos domínios do imaginário, o aluno estará em condições de se libertar das conservas culturais.

Nos últimos anos, temos assistido ao incremento de estudos sobre as artes cénicas (Antunes, 2006; Barbosa, 2011; Day, 2002; Deasy, 2002; Japiassu, 2008; Lyon, 2004) que assinalam a necessária urgência da ligação entre o teatro e a pedagogia, ajudando a enriquecer o panorama científico das ciências da educação. Pretendemos recuperar alguns desses contributos científicos para que nos permita desenvolver novas leituras a partir dos olhares e sentimentos de um grupo de alunas, vividos e sentidos dentro da dimensão sociopedagógica do teatro.

Inspirar, precisa-se

Nos últimos anos, e de forma recorrente, temos sido confrontados com indicadores económicos que intensificam a retração económica, com repercussões em todos os domínios da sociedade portuguesa. Ao encerramento de milhares de empresas e à escalada do desemprego, com recordes sucessivos na população jovem, somam-se o drama da emigração de jovens qualificados e a limitação do investimento em áreas como a saúde e a educação. Em virtude disso, diferentes analistas têm tornado público a

sua apreensão face ao agravamento da situação do país na segunda metade de 2013, período em que os holofotes políticos estarão centrados nas eleições autárquicas.

Se os últimos Orçamentos de Estado já apontavam para o corte da despesa pública, o Orçamento Retificativo de 2013 soltará, de forma definitiva, as amarras que seguram os fantasmas da morte do Estado Social como o conhecemos. Isto significa afirmar que a estratégia de redução da despesa em praticamente todos os setores da sociedade, em particular no ensino superior, interferirá, de forma estruturante, no modelo de sociedade existente.

É dentro deste palco, simbolicamente trágico, onde prolifera um sentimento de desagrado em quase todos os setores da sociedade portuguesa, que renasce o grito de Ipiranga, fazendo-nos crer que poderemos estar a assistir ao despertar de uma nova consciência no cidadão. É dentro deste cenário de transições que vários sectores da sociedade, em particular a educação, têm sido incitados a intervir na (re) construção dos pilares da coesão social, o que será facilitado quando os jovens se assumirem como espect-actores (Boal, 2003) da sua realidade.

O nosso estudo

Este estudo nasce do nosso interesse pela compreensão do impacto do teatro na prática pedagógica junto de um grupo de sete alunas da Licenciatura em Serviço Social, que frequentaram a unidade curricular de Dinâmicas de Grupo e Expressão Dramática (DGED) no ano letivo 2012-2013.

A opção metodológica

Buscamos segmentar, compreender e orientar o nosso estudo a partir do reconhecimento da receptividade, implicação e transformação deste grupo, analisando o contributo das práticas teatrais no seu desenvolvimento. É neste sentido que estabelecemos como objetivo principal, alargar a compreensão sobre as vantagens inerentes aos modos de ação teatral sobre um grupo de alunas, ajudando-as a embarcar pelos trilhos da sua existência pessoal e social.

O nosso trabalho encontra-se entroncado no enfoque metodológico qualitativo enquanto plataforma para conhecer e compreender os fenómenos gerais e singulares. A opção por esta investigação harmoniza-se com a multidimensionalidade e opacidade do nosso objeto de estudo, não tendo contudo a ambição de produzir conhecimento generalizável. Pretende antes, compreender e refletir sobre os fenómenos educativos inseridos num sistema aberto e complexo.

No campo do saber qualitativo, atrainos-nos conhecer os alunos, o que fazem, como interagem e se movimentam na sua rede de relações, daí termos sido conduzidos pelo estudo de caso. Obedecendo a esse princípio, o desenho da nossa investigação beneficiou de uma análise rica em intensidade e profundidade dos fenómenos a si associados. Diversos estudos científicos têm sido realizados a partir dos contributos do estudo de caso, revelando-se num importante contribuinte para o desenvolvimento do conhecimento nos mais variados domínios das ciências sociais e humanas. Na educação, assiste-se ao interesse generalizado pelo estudo de caso, nomeadamente nos estudos sobre aprendizagem, tecnologias educativas, práticas pedagógicas, programas educativos, currículo, entre outros. A esta realidade não é alheio o facto do paradigma interpretativo ter ganho consideráveis adeptos no contexto da investigação educativa.

Por estudo de caso entende-se ser uma abordagem metodológica que envolve um estudo intensivo e detalhado, onde se propõe conhecer uma entidade bem definida, corporizada no “caso”. Na perspetiva de Yin (1994), a unidade de análise em educação pode ser um simples aluno, uma turma, uma escola, uma instituição, uma disciplina, um sistema educativo ou qualquer outra unidade pertencente aos atores educativos.

Na construção do nosso estudo de caso, optamos pela observação participada e pelo inquérito por questionário. Embora o questionário seja considerado um instrumento de recolha de dados marcado pelo enfoque quantitativo, o certo é que há semelhanças entre o questionário e a entrevista, principalmente quando se assume que toda a investigação se traduz no ato de perguntar, próxima de uma verdadeira arte. Não desvalorizando os riscos provenientes do inquérito por questionário decidimos, com a necessária prudência, adotar este instrumento para conhecer um conjunto de variáveis associadas a factos, opiniões, atitudes, valores e preferências (Hill & Hill, 2009) deste grupo de alunas que frequentaram a DGED e que compõem o nosso caso.

A peça de teatro Tempo e Mudança

Ao longo dos últimos anos, os diferentes alunos de DGED têm sido desafiados a participar no processo de produção e apresentação pública de uma peça de teatro. Neste ano letivo, o grupo de sete alunas transformou-se nas Antígonas do séc. XXI, na medida em que foram capazes de ultrapassar barreiras e vencer medos, ao mesmo tempo que acreditaram que tinham o poder de mudar e de se redescobrir com a peça Tempo e Mudança.



Figura 1 – Folheto de divulgação da peça
no cenário



Figura 2 – Material afixado

Esta é uma peça sobre duas jovens que vivem num espaço-tempo que dista 40 anos. O desalento de viver enclausurado pelas normas sociais em 1973 coabita com a frustração de um presente, marcado pelo desemprego e pelo sentimento de inutilidade, forçando o dilacerar da esperança. É na penumbra do desespero que se descobre o Elemento, proposto por Ken Robinson²³. A partir do exercício de triangulação artística, as atrizes/alunas dialogam poeticamente com o público, recorrendo à dança, música e plástica. O uso dessas expressões artísticas, a par da utilização de objetos simbólicos, levou o espectador a recuar décadas, num interessante exercício de reflexão e dialética entre o passado e a contemporaneidade.

²³ Sugere-se leitura da obra: Robinson, Ken. (2010). O Elemento. Porto: Porto Editora.

Ao mesmo tempo que nos apropriamos do teatro como forma gerar interrogação e reflexão no público, também as alunas compreenderam que o teatro será uma poderosa ferramenta de trabalho enquanto futuras técnicas de intervenção social. Tal como referimos durante a entrevista concedida a um meio de comunicação social local, acreditamos que “a expressão dramática serve para mudar o estado de resignação e conformismo, porque mais do que em qualquer altura, é preciso acreditar que podemos mudar (...) O teatro tem a capacidade de dar asas à inquietação e estimular no indivíduo um processo de empowerment”²⁴.

As nossas atrizes reforçaram este pensamento, afirmando que estavam “cientes que, como técnicas de Serviço Social, o teatro será um instrumento de trabalho que as ajudará a colocarem-se no papel do outro e a perceber o seu interior, para além das suas carências. Afirmaram também que, “desenvolver este processo para a apresentação da peça tornou-as mais confiantes e seguras, o que se repercutiu em todos os aspetos das suas vidas.”²⁵

²⁴ Relato da cobertura da peça Tempo e Mudança realizada pela Revista Um Olhar - edição 32 – Janeiro 2013.

²⁵ Idem

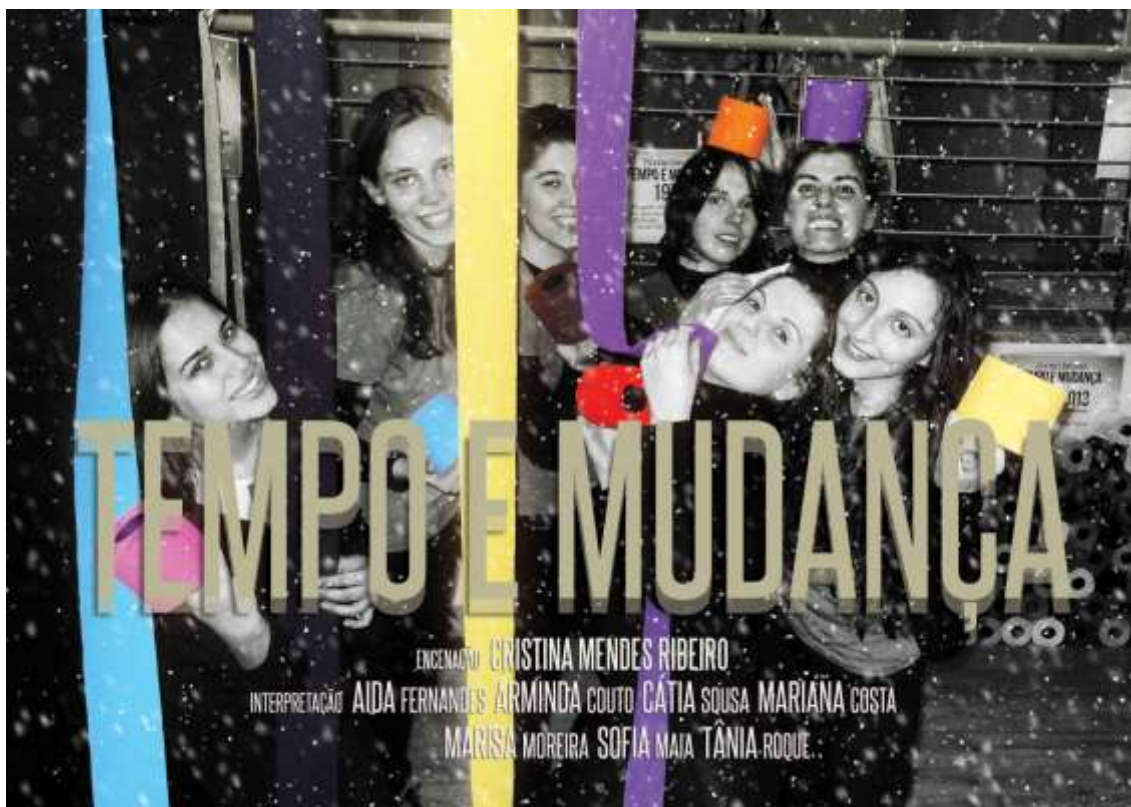


Figura 3 – Cartaz publicitário da peça

A adesão do público à peça Tempo e Mudança surpreendeu todas as expectativas, contando com a presença de 300 pessoas nas cinco sessões. Como previsto, e dentro da sua matriz historicamente social, decidimos que as receitas dos bilhetes reverteriam para a criação um Fundo de apoio aos alunos de Serviço Social. Acreditamos que a elevada adesão deveu-se, em parte, à nossa capacidade de consciencialização do público para as dificuldades económicas que atingem muitos alunos do ensino superior. Os comentários do público vêm confirmar a qualidade e interesse por este trabalho artístico-pedagógico. Transcrevemos alguns dos que foram recolhidos no final da segunda apresentação pública da peça.

“Muito bom!” Maria Nazaré (Professora)

“Tocou-me profundamente.” Celeste (Administrativa)

“Fiquei surpreendido”. José Maia (Pintor)

“Excelente tema!” Isabel Caldeira (Enfermeira)

“A ideia do cenário foi ótima!” Leonardo (Estudante)

“É fundamental, levar essa peça a outros espaços.” Miguel Ribeiro (Economista)

“Venham todos assistir a esta peça! Vale a pena! Ana Paula (Escultora)

Análise e discussão dos resultados

Depois de apresentada a respetiva estrutura curricular, metodologias e conteúdos, tal como foi registado em estudos anteriores (Ribeiro, 2009; Ribeiro & Pino, 2011; Ribeiro, 2012), registamos uma certa inquietação das alunas quando souberam que teriam de participar no processo de produção de uma peça de teatro, sendo atrizes. À medida que as aulas se desenrolavam, foram sendo ultrapassadas as habituais resistências à inovação metodológica, dando lugar ao aumento progressivo da identificação com esta unidade curricular. Nos dois instrumentos de recolha de dados, encontramos elementos que tornam evidente a presença de alunas motivadas, extrínseca e intrinsecamente. A presença nas aulas situou-se nos 100%, constituindo um fator de diferenciação face a outras vivências curriculares. Esta constatação resgata para a discussão a necessidade de se introduzirem novas práticas pedagógicas, reduzindo assim o absentismo que tende a afetar o ensino superior. No inquérito, as alunas fizeram uma apreciação muito positiva de todo o processo pedagógico, demonstrando a importância desta experiência no desenvolvimento das suas competências cognitivas, pessoais e sociais.

As múltiplas tonalidades que compõem o quadro de elementos recolhidos durante o nosso processo de investigação empírica são particularmente sugestivas para a compreensão das virtuosidades do teatro nos domínios do pessoal. Das várias dimensões que lhe estão subjacentes e que ativamente contribuem para o complexo processo de desenvolvimento humano, o sentido de ganhos na dimensão pessoal é-nos afigurada como central pelas protagonistas deste estudo. Enquanto móbil determinante, o teatro materializou-se num enunciado de conquistas que se inscrevem nos rostos, nas vozes e nas escolhas de cada uma destas jovens.

No geral, os resultados obtidos apontam para a presença consistente de sentimentos de grande entusiasmo e motivação. Em paralelo, os espaços teatrais parecem ter contribuído para que emergissem intensos momentos de alegria dentro do grupo, levando-as a desfrutar de sensações prazerosas. Em oposição à lógica da

presença do teatro em contexto educativo como singelo recurso de animação, daqui decorre que os resultados corporizados no registo desses sentimentos parecem ter contribuído para que as alunas fossem capazes de libertar as suas emoções, predispondo-se para uma maior atenção às suas emoções e às emoções do outro. Estas conquistas potenciadas pela arte do teatro podem, segundo Rogers (2009), ser decisivas para que os alunos acedam às camadas psicológicas que tendem a permanecer enterradas. Revela-se assim, estruturante para o desenvolvimento de competências e traços implicados com a inteligência intrapessoal (Gardner, 1995). Esta unidade curricular parece ter sido determinante no desenvolvimento de recursos internos das alunas, materializando-se no aperfeiçoamento do autocontrolo, confiança e autoestima. Em paralelo, registamos a presença de acentuadas mudanças nos domínios do autoconhecimento, o que parece beneficiar da mobilização de recursos e técnicas em contexto das práticas pedagógicas adotadas na aprendizagem do teatro. Em paralelo, os discursos vêm reforçar o entendimento generalizado de que o teatro, como os seus espaços protegidos, é essencial para a formação de um estágio de conhecimento mais amplo, oscilante entre os pontos fortes e os pontos fracos.

Consideramos que estes aspetos assumem especial relevância para a educação, na medida em que se a estas práticas somarmos a capacidade de assumir o risco, controlando devidamente os momentos de ansiedade, estaremos em condições de afirmar que o teatro contribuiu para que os alunos procedam à ativação dos seus recursos próprios (Rogers, 2009). Estão assim reunidas algumas das capacidades centrais face às múltiplas exigências que se apresentam no quotidiano de qualquer ser humano.

Por fim, os registos observados parecem indicar que o teatro reúne em si, um papel preponderante na interação social, constituindo-se como agregador de práticas catalisadoras no processo de construção de laços de união, de amizade e de predisposição para o outro. Pelo que podemos observar, a gestão adequada das relações interpessoais, observada durante todo o processo, parece ter beneficiado dos conteúdos e práticas artísticas e sociais trabalhados durante as aulas de DGED. Observamos o desenvolvimento da consciência social, corporizada no conhecimento das emoções nos outros e na subtileza empática que permitiu compreender as necessidades e desejos dentro e fora do grupo. Enquanto espaço fértil para o desenvolvimento das

competências sociais, registaram-se ganhos nos processos comunicacionais e na criação de laços com o outro, num amplo exercício de ativação da inteligência interpessoal.

Conclusões

Os espaços construídos dentro e fora da escola, com impacto nas rotinas pedagógicas, são agora desafiados a incorporar novos recursos que, assentes na dialética entre a teoria e a prática, ajudem a compor uma nova praxis educativa, (re)contextualizada num sentido mais amplo da existência do aluno. É tempo de transformar os enfoques pedagogizantes, tanto nos discursos como nas práticas, permitindo às instituições de ensino, aos professores e alunos rasgarem com os constrangimentos da (in)definição, constituindo-se como parceiros colaborativos nas descobertas.

Urge, necessariamente, que o sistema educativo se desafie a saltar a âncora de tendências de normalização que tendem a enclausurar os domínios do pedagógico num universo restrito dos saberes científicos para, de forma decisiva, incentivar, estimular e desafiar os seus alunos a seguir novos caminhos pela busca de saberes emergentes que, embora possam se configurar como sendo não-disciplinares, são indispensáveis à interpretação do conhecimento de si, extensível ao outro e à sociedade.

Particularizando a dimensão pessoal, ficou patente que o teatro, pelos recursos intrínsecos e extrínsecos de que dispõe, foi particularmente importante no desenvolvimento de sentimentos, competências e capacidades centrais para que as alunas fossem capazes de mobilizar os seus recursos internos, conduzindo-as por uma existência interior harmoniosa.

Aos sentimentos de entusiasmo, alegria e motivação, juntam-se o desenvolvimento do autocontrolo, da confiança, da autoestima e do autoconhecimento, peças essenciais para a construção de um puzzle multidimensional. Em simultâneo, observamos que as práticas teatrais se estenderam para além da zona de conforto da sala de aula ou do palco, prolongando a sua ação junto de outros contextos de proximidade, cujas relações formadas em redor do microssistema são decisivas em todas as idades. Ainda sobre o signo do teatro e dentro dos domínios da interação social, registamos que

a construção de novas formas relacionais, com especial incidência no desenvolvimento de novos laços de amizade, foi uma constante.

Marcado por um trabalho intrinsecamente social, as técnicas e instrumentos utilizadas na aprendizagem do teatro parecem ter permitido criar e recriar espaços de encontro entre todas as protagonistas, ora no interior do seu grupo, ora se aproximando de outros grupos. Os proveitos que daqui emergem parecem ter sido significativos para que as suas práticas e representações se concilhassem com a consciência de si mesmo e com a consciência social, atributos essenciais na formação de futuras Técnicas de Serviço Social. Ao galgarem as margens dos diferentes quadros relacionais, estas jovens foram capazes de superar os limites da arte restrita (Boal, 2003), partindo em busca do desenvolvimento de processos de implicação social através das práticas artísticas e pedagógicas mais significativas e transformistas.

Imensas num sistema relacional mais amplo, as práticas teatrais em contextos de aprendizagem permitem que o aluno caminhe, de forma satisfatória, não apenas dentro das dimensões técnicas e académicas, típicas dos espaços educativos, como particularmente, junto de domínios por vezes considerados como enviesados, nomeadamente, o afetivo, o social e o cultural, transformando as alunas em Antígonas no séc. XXI.

Referências Bibliográficas

- Antunes, C. (2006). A criação dramática: o fazer e o pensar : um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, I.B. (2011). Jovens e Teatro do Oprimido: (re)criando a cidadania, (re)construindo o futuro. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, T. & Lage, C. (2006). Scripta Classica On-Line. Literatura, Filosofia e História na Antiguidade. Número 2. Belo Horizonte. Obtido em 20 de Abril de 2013, a partir de <http://www.geocities.com/scriptaclassicaonline>.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Revista Portuguesa de Educação, 21(1), 33-58.
- Boal, A. (2003). O teatro como arte marcial. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bornheim, G. A. (1992). O Sentido e a Máscara. 3ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva.

- Caughlan, S. (2008). Advocating for the Arts in Age of Multiliteracies. *Language Arts*, 86 (2), 120-126.
- Day, L. (2002). 'Putting Yourself in Other People's Shoes': the use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, vol.31, nº 1, pp. 21-34.
- Deasy, R.J. (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. 2ª ed.. Lisboa: Sílabo.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino de teatro (7ª edição)*. São Paulo: Papirus Editora.
- Lesky, A. (1995). *História da Literatura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lyon, P. (2004). A model of teaching and learning in the operating theatre. *Medical Education*, vol. 38, nº12, pp.1278–1287.
- Mello, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non-tradicional working class student teachers. *Westminster Studies in Education*, 27 (2), 263-285.
- Moreno, J.L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Nietzsche, F. (2001). *A Origem da Tragédia*. Lisboa: Lisboa Editora (7ª Edição). Tradução, apresentação e comentário de Luis Lourenço.
- Ribeiro, C. (2012). Tentação, transição e transformação: aluno-ator social e vice-versa. [CD]. In *Actas do 8º Congresso Internacional das Artes*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ribeiro, C. & Pino Juste, M. (2011). Consolidar as experiências com o teatro em épocas de crise económica. *Revista Diálogos com a Arte*, 2 (1), 123-137.
- Ribeiro, C. (2009). Quando a sala de aula se transforma em palco e os alunos em Prometeu. [CD]. In *Actas do II Congresso CIDInE - Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.
- Rocha Pereira, M.H. (2003). *Estudos de História da Cultura Clássica (Vol.I): Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rosenfield, K.H. (2002). *Sófocles & Antígona*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Sófocles (s/d.). *Antígona – Ajax – Rei Édipo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2th Edition)*. California: SAGE Publications.

**NADA É MAIS CERTO DO QUE A COISA INCERTA: INDECISÃO
GENERALIZADA E INTOLERÂNCIA DA INCERTEZA COMO
MARCADORES PSICOLÓGICOS DO PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO
NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS**

Paulo Jorge Santos²⁶

Faculdade de Letras, Universidade do Porto

Resumo

À medida que as sociedades contemporâneas se têm vindo a tornar gradualmente mais complexas, diferenciadas e menos organizadas em torno da tradição, o self tornou-se objeto de um constante investimento por parte dos indivíduos com o objetivo de tentar assegurar um sentido de coesão num contexto social crescentemente fragmentado, descontínuo e imprevisível. Nem todos lidam com estas exigências de uma forma positiva. Nesta comunicação serão analisados dois constructos que têm sido objeto de um interesse crescente na investigação psicológica. O primeiro é a intolerância da incerteza, uma tendência para reagir negativamente ao nível emocional, cognitivo e comportamental a situações ou acontecimentos incertos. O segundo é a indecisão generalizada, definida como a dificuldade em tomar decisões em diversos contextos de vida. Sustentar-se-á que a indecisão generalizada e a intolerância da incerteza são dois marcadores epistémicos de natureza psicológica do processo de individualização das sociedades contemporâneas.

Palavras-Chave: Intolerância da Incerteza; Indecisão Generalizada; Individualização; Modernidade Tardia; Marcadores Epistémicos.

²⁶ Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Via Panorâmica, s/n 4150-564 Porto. Email: pjsantos@sapo.pt.

Rien ne m'est sûr que la chose incertaine.

François Villon poeta francês do século XV

Parte I

Alguns autores cunharam expressões como modernidade tardia, modernidade reflexiva ou modernidade líquida para capturar o zeitgeist das mudanças sociais das últimas décadas (Bauman, 2000; Beck, 1994/2000; Giddens, 1990/1996). A individualização constitui uma das variáveis fundamentais deste processo de transformação social. Se a criação do indivíduo pode ser considerada uma marca indelével da modernidade, a individualização constitui uma dimensão extrema desta tendência, tendo emergido da crise das estruturas e processos sociais que enquadravam o comportamento individual e social. Os indivíduos ganharam maior liberdade de escolha em virtude da erosão dos valores tradicionais e do declínio das estruturas sociais da primeira fase da modernidade. Todavia, eles têm que constantemente lidar com a necessidade de manter um sentido de unidade, continuidade e agência. De acordo com Anthony Giddens (1990/1996, 1999) na modernidade tardia a identidade transformou-se num projeto reflexivo. Os indivíduos têm que realizar um esforço constante para manter um sentido de coerência nas suas biografias pessoais, que se transformaram em “biografias reflexivas” ou “biografias bricolage”.

Uma das linhas estruturais que caracteriza o processo de individualização é a necessidade que as pessoas têm de recorrer aos seus recursos pessoais para gerirem as suas vidas, menos condicionadas pela tradição ou comunidade de origem, de acordo com planos de curto prazo para os quais necessitam de tomar decisões, estabelecer objetivos, avaliar o seu cumprimento e começar tudo de novo. Nas palavras de Beck e Beck-Gernsheim (2001): “Para [tirar partido] [d]as modernas vantagens sociais cada um tem que realizar algo, fazer um esforço ativo. Tem que ganhar, saber como afirmar-se na competição por recursos limitados – e não apenas uma vez, mas dia após dia (p. 3).” Para obter sucesso nas sociedades contemporâneas os indivíduos necessitam de demonstrar características pessoais como empreendedorismo, tenacidade, flexibilidade, adaptabilidade, resistência à frustração e tolerância para lidar com situações instáveis,

entre muitas outras. E isto numa paisagem social caracterizada pela fragmentação, descontinuidade e imprevisibilidade.

O mundo do trabalho constitui uma das dimensões sociais nos quais os processos acima mencionados são particularmente evidentes. As trajetórias profissionais nas sociedades contemporâneas têm sido objeto de uma crescente instabilidade e imprevisibilidade (Blustein, 2006). Estas mudanças afetaram o conceito tradicional de carreira que prevaleceu até ao final da década de 70, início da década de 80 (Arnold e Jackson, 1997; Collin e Watts, 1996; Savickas, 2005). O emprego para toda a vida deu lugar à empregabilidade, que deve ser permanentemente assegurada em grande parte à custa de um esforço individual, com os trabalhadores atuais a enfrentarem a necessidade de mudar de emprego e de profissão várias vezes no decurso da sua vida ativa (Savickas et al., 2009; Sullivan, 1999).

Simultaneamente, as pessoas tornaram-se responsáveis pela gestão das suas carreiras (King, 2001; Smithson, Lewis e Guerreiro, 1998). De acordo com Tractenberg, Streumer e Zolingen (2002) “a capacidade de gerir a sua carreira, de escolher os objetivos de vida, de aprendizagem e de experiências de trabalho de forma a manter a sustentabilidade de carreira, tornou-se uma das competências estratégicas mais cruciais que deve ser dominada” (p. 91).

Estas transformações, que descrevemos muito sumariamente, explicam a razão pela qual novos conceitos de carreira emergiram nos últimos anos. Carreira sem fronteiras (Arthur, 1994), carreira caleidoscópica (Sullivan e Mainiero, 2007), carreira proteana (Hall, 2004) ou carreira como navegação à vista (Kraus, 1998), são algumas das designações que procuram descrever a configuração das vidas profissionais de uma parte significativa dos indivíduos nas sociedades atuais. Para usar a metáfora de Joaquim Azevedo (1999), a carreira evoluiu de um modelo de voo de pássaro, marcado por uma trajetória relativamente linear e previsível, para um modelo de voo de borboleta, mais caótico e desordenado.

Parte II

Nos últimos 20 anos dois constructos psicológicos foram objeto de um interesse crescente por parte dos investigadores no âmbito da psicologia. O primeiro é a

intolerância da incerteza, que pode ser definida como uma característica que afeta como algumas pessoas percebem, percebem, interpretam e respondem a situações e acontecimentos incertos aos níveis cognitivo, emocional e comportamental (Buhr e Dugas, 2006). Os indivíduos que são mais intolerantes face à incerteza consideram esta última stressante e perturbadora. Eles acreditam que a incerteza é negativa e têm marcadas dificuldades em funcionar de forma adaptativa em situações incertas. Infelizmente irão, inevitavelmente, defrontar-se com situações difíceis de gerir uma vez que têm que lidar com acontecimentos ambíguos e incertos que existem na vida quotidiana. Eles reagem a estes acontecimentos com um alto nível de angústia, sendo mais propensos a gerar estados emocionais disfuncionais, como a preocupação excessiva, a inibição de comportamentos focados na resolução de problemas e a exigência de níveis elevados de certeza antes de enveredarem por um determinado curso de ação (Leite e Kuiper, 2008).

A intolerância da incerteza tem sido objeto de um grande interesse, em particular por parte de investigadores da área da psicologia clínica, tendo sido publicado um elevado número de estudos, com amostras clínicas e não clínicas. Esta situação resulta do facto de a intolerância da incerteza ser crescentemente reconhecida como um fator importante na etiologia da preocupação, uma componente crucial da perturbação da ansiedade generalizada, a perturbação de ansiedade mais comum em adultos (Behar, DiMarco, Hekler, Mohlman e Staples, 2009; Bredemeier e Berenbaum, 2008). Um recente estudo associa, igualmente, a intolerância da incerteza à perturbação de depressão major e à perturbação obsessivo-compulsiva (Gentes e Ruscio, 2011).

O segundo constructo que gostaríamos de referir é a indecisão generalizada ou crónica (indecisiveness), isto é, uma dificuldade global para tomar decisões em vários domínios de vida (Germeijs e De Boeck, 2002; Rassin, 2007; Salomone, 1982; Santos, 2007). Para algumas pessoas tomar uma decisão é uma tarefa particularmente difícil para quase todas as escolhas que enfrentam. Investigações realizadas com indivíduos indecisos têm mostrado que a indecisão generalizada está associada a um conjunto de características psicológicas disfuncionais, como sejam um locus de controlo externo, um sentido de identidade mal definido, baixas autoconfiança e autoestima, elevada dependência face aos pais ou a outro tipo de figuras parentais e elevados níveis de ansiedade (Salomone, 1982; Santos, 2001, 2007; Santos e Ferreira, 2012). Em contexto

laboratorial sujeitos cronicamente indecisos recolhem mais informação e levam mais tempo para escolher entre alternativas, sendo mais propensos a adiar escolhas (Frost e Shows, 1993; Rassin, Muris, Booster, e Kolsloot, 2008; Rassin, Muris, Franken, Smit, e Wong, 2007).

Algumas investigações demonstraram uma relação entre a dificuldade em tomar decisões e vários quadros psicopatológicos. A depressão e a perturbação obsessivo-compulsiva constituem as desordens mais comumente associadas à indecisão generalizada (Rassin e Muris, 2005; Sweeney e Schill, 1998).

Gostaríamos de salientar que tanto quanto seja do nosso conhecimento a relação entre a indecisão generalizada e a intolerância da incerteza não foi ainda estudada, com uma exceção. Num estudo de Rassin e Muris (2005) obteve-se uma correlação de 0,62 entre os resultados dos instrumentos mais utilizados para avaliar as duas dimensões: a Indecisiveness Scale (Frost e Shows, 1993) e a Intolerance of Uncertainty Scale (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas e Ladouceur, 1994).

Uma outra relação entre os dois constructos é a ansiedade. Tal como já mencionamos, a intolerância da incerteza foi essencialmente estudada no contexto dos antecedentes causais da perturbação de ansiedade generalizada. Simultaneamente, a ansiedade foi identificada como o mais importante preditor da indecisão generalizada em alguns estudos com amostras não clínicas (Santos, 2001, 2007). Outras investigações permitiram, igualmente, constatar uma forte relação entre ansiedade e indecisão generalizada (Germeijs e Verschueren, 2011).

Após esta apresentação necessariamente breve destes dois constructos psicológicos, a questão que se coloca é, na nossa opinião, a seguinte: qual a razão que explica o crescente interesse no estudo da indecisão generalizada e da intolerância da incerteza nas duas últimas décadas? Julgamos que a resposta a esta questão reside no processo de transformações sociais mencionado na primeira parte da nossa apresentação. Na modernidade tardia a paisagem social mudou dramaticamente. Há muito poucas certezas nas sociedades contemporâneas. Os marcadores sociais que outrora regulavam a vida dos indivíduos (Estado, família, religião, ideologia, etc.), foram objeto de uma acentuada erosão e não podem servir, como no passado, de referentes para estruturar as ações humanas ao nível coletivo e individual. A vida social, em particular no domínio do trabalho, é muito mais imprevisível e incerta do que

outrora. Podemos dizer que a única certeza nas sociedades ocidentais atuais é uma condição de incerteza endémica. A crise económica mundial que eclodiu em 2008 e a crise que União Europeia atualmente vive, nos planos social, político e económico, acentuaram ainda mais o sentimento de imprevisibilidade e incerteza em milhões de pessoas.

Pensamos ser pouco plausível sustentar que existem hoje mais indivíduos intolerantes à incerteza em comparação com o que sucedia há 30 ou 40 anos atrás, embora não possamos apresentar dados empíricos que corroborem esta afirmação. Acreditamos que, nas sociedades da modernidade tardia, as pessoas não podem mais confiar em tradições ou instituições sociais para gerirem as suas vidas. Basicamente, elas estão por sua conta. E para algumas delas esta gestão, com tanta imprevisibilidade, é um fardo muito pesado de carregar.

Creemos que a mesma linha de raciocínio pode ser utilizada no caso da indecisão generalizada. O que explica o interesse em estudar as dificuldades de decisão? Basicamente porque não podemos evitar realizar um número crescente de decisões. Como afirmou Barry Schwartz (2004), "nós enfrentamos uma exigência para fazer escolhas que não tem paralelo na história da humanidade" (p. 43). Considere-se o simples fato de decidir que tipo de telemóvel comprar ou o canal de TV para ver. E estas são decisões relativamente simples. Outras mais importantes e mais incertas quanto aos seus resultados, relacionadas com a nossa vida pessoal ou profissional, poderiam, naturalmente, ser apresentadas. Mais uma vez, tomar decisões e ser confrontado com a possibilidade de ter que lidar com consequências desagradáveis pode ser algo particularmente difícil para algumas pessoas.

Renata Salecl (2010) retira consequências desta transformação, afirmando que no início do presente século as pessoas lidam frequentemente com a impossibilidade de fazerem qualquer tipo de escolha. Quando existem tantas opções a partir das quais escolher, quando a escolha se tornou tão onnipresente e quando a responsabilidade de fazer uma má escolha parece tão ansiogénica, afundar-se na indecisão parece oferecer proteção de um possível arrependimento e desapontamento que a escolha possa provocar. (p. 117)

Assim, em síntese, sustentamos que a indecisão generalizada e a intolerância da incerteza são dois fenómenos psicológicos que têm sido alvo de um número crescente

de estudos, porque, independentemente da sua relevância, eles podem ser considerados dois marcadores epistémicos de natureza psicológica do processo de individualização nas sociedades contemporâneas. As capacidades de tolerar a incerteza e de efetuar decisões constituem atributos de um tipo de perfil psicológico dos indivíduos que têm maiores probabilidades de se adaptarem com sucesso ao mundo social em que presentemente vivemos.

Para as pessoas que, com base no seu percurso de vida, não foram capazes de desenvolver adequadamente as características psicológicas que, presentemente, os sistemas sociais de hoje privilegiam, especialmente no mundo do trabalho (empreendedorismo, autonomia, adaptabilidade, capacidade de tomada de decisão, tolerância da incerteza, entre outras), a vida pode ser esmagadora. Por isso não é surpreendente verificar que a ansiedade é uma variável-chave que liga a indecisão à intolerância da incerteza.

A pergunta que carece de ser respondida é por que algumas pessoas desenvolvem a capacidade de tolerar a incerteza e outras não? Por que razão alguns indivíduos abordam o processo de tomada de decisões com confiança e outros não? Apenas respostas provisórias a estas questões podem ser avançadas. É plausível que um número muito complexo e inter-relacionado de fatores biológicos, psicológicos e sociais possam contribuir para o desenvolvimento destas características psicológicas. Todavia, uma das possibilidades que julgamos que deve ser investigada é o papel da vinculação no desenvolvimento da intolerância da incerteza e da indecisão generalizada.

A teoria da vinculação foi desenvolvida originalmente por John Bowlby (1997). A vinculação pode ser definida como o vínculo emocional entre uma criança e o/a seu/sua cuidador/a, por norma os pais da criança. Quando a vinculação aos pais é segura, as crianças podem usar esta relação como uma base segura para se envolverem em comportamentos de exploração do mundo com confiança. A investigação demonstrou consistentemente que os indivíduos com uma vinculação segura aos seus pais têm uma maior probabilidade de evidenciar resultados de desenvolvimento positivos quando comparados com sujeitos com vinculações inseguras (Soares, 1996). Na adolescência e idade adulta outras pessoas, como os parceiros românticos, por exemplo, podem ser transformar-se em figuras de vinculação (Ainsworth, 1989).

No que respeita à intolerância da incerteza existem algumas investigações que a relacionam com um padrão inseguro de vinculação (ver Behar et al., 2009). Dugas, Buhr e Ladouceur (2004) afirmaram: “Embora não se possam extrair conclusões definitivas a partir dos dados disponíveis, pode suceder que uma vinculação insegura e uma relação aglutinada com um cuidador primário contribuam para o desenvolvimento da intolerância da incerteza” (p. 158). Verifica-se, assim, uma necessidade de investir fortemente num esforço de investigação que em grande medida se encontra por realizar. Simultaneamente, existem outras investigações que ligam a dificuldade em tomar decisões a padrões inseguros de vinculação (ver Santos e Maia, 2006), nomeadamente no que respeita a tipos específicos de escolhas, como sucede ao nível vocacional (Germeijs e Verschueren, 2009).

Em suma, embora o papel da vinculação às figuras parentais na manifestação da indecisão generalizada e da intolerância da incerteza careça de ser investigado de forma mais aprofundada, julgamos ser um caminho promissor que deve ser explorado no futuro ao nível da investigação. Padrões de vinculação insegura a figuras parentais podem afetar o normal curso de desenvolvimento de alguns indivíduos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento da tolerância da incerteza e da capacidade de tomada de decisões, entre muitas outras dimensões. No contexto de uma alta prevalência de incerteza nas sociedades contemporâneas e da crescente necessidade de tomar decisões, parece-nos plausível sustentar que os indivíduos com uma história de desenvolvimento de vinculações inseguras são mais vulneráveis, nas atuais condições sociais, especialmente no mundo do trabalho, para lidar com as exigências que lhes são colocadas.

No entanto, deve salientar-se que não defendemos que as relações com figuras de vinculação são as únicas causas das duas variáveis psicológicas que analisamos. Seguramente que muitas outras variáveis farão parte de processos mais amplos e complexos que, futuramente, importa investigar de uma forma sistemática e consistente. Neste âmbito investigações de natureza longitudinal e conceptualmente fundamentada numa perspetiva ecológica e desenvolvimentista (e.g., Bronfenbrenner, 2005) parece-nos um objetivo que deve orientar os investigadores.

Para concluir, gostaríamos de enfatizar, de acordo com a tese defendida por Peter Marris, no seu livro *The Politics of Uncertainty* (1996), que há uma análise política que

não deve ser esquecida. Para Marris, um sociólogo de formação, a vinculação experimentada na infância e adolescência afeta mais a compreensão da segurança e insegurança do que qualquer outra experiência. No entanto, ele salientou que a possibilidade de desenvolver uma vinculação segura aos cuidadores encontra-se dependente de fatores sociais. Os pais de famílias de grupos mais vulneráveis, isto é, aqueles que não vivem num bairro seguro, que não usufruem de um rendimento estável, com menos autonomia e liberdade de ação, são aqueles que têm mais dificuldades em desenvolver vinculações seguras com seus filhos. Nas suas palavras: “Para os mais desfavorecidos, tudo é instável - emprego, família, abrigo, a intervenção dos serviços sociais - e isso (...) é uma consequência da forma como os outros, mais afortunados, têm sido capazes de manobrar, deslocando a carga cumulativa de incerteza sobre os mais fracos” (p. 88).

Conclusão

Beneficiar da liberdade existente em sociedades individualizadas implica elevados níveis de funcionamento psicossocial para conseguir lidar de forma positiva com as exigências dos tempos atuais (Coté e Schwartz, 2002). Indecisão e intolerância da incerteza são duas variáveis psicológicas que, muito provavelmente, indicam que um nível ótimo de desenvolvimento psicológico não foi atingido de forma possibilitar uma adaptação com sucesso às características das sociedades da modernidade tardia. É possível afirmar que elas constituem dois marcadores epistémicos de natureza psicológica do processo de individualização das sociedades contemporâneas.

Referências

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Arnold, J. e Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 427-433.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.

- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta*. Porto: Asa.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000). A reinvenção da política. In Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (Eds.), *Modernização reflexiva* (M. A. Peixoto, trad.) (pp. 1--51). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1994).
- Beck, U. e Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization*. London: Sage.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss*. London: Pimlico. (Obra original publicada em 1969).
- Bredemeier, K. e Berenbaum, H. (2008). Intolerance of uncertainty and perceived threat. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 28-38.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Buhr, K. e Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 222-236.
- Collin, A. e Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 385--398.
- Côté, J. e Schwartz, S. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Dugas, M. J., Buhr, K. e Ladouceur, R. (2004). The role of intolerance of uncertainty in the etiology and maintenance of generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk e D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 143-163). New York: Guilford Press.
- Freeston, M., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J. e Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17, 791-802.
- Frost, R. O. e Shows, D. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behavior Research Therapy*, 31, 683-692.
- Gentes, E. L. e Ruscio, A. M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 31, 923-933.
- Germeijs, V. e De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 113-122.
- Germeijs, V. e Verschueren, K. (2009). Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19, 459-483.

- Germeijs, V. e Verschueren, K. (2011). Indecisiveness: Specificity and predictive validity. *European Journal of Personality*, 25, 295-305.
- Giddens, A. (1996). Consequências da modernidade. (F. L. Machado e M. M. Costa, trad.) Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1990).
- Giddens, A. (1990). *Runaway world*. London: Profile Books.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- King, Z. (2001). Career self-management: A framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29, 65-78.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets: Le development de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 105-121.
- Leite, C. e Kuiper, N. A. (2008). Client uncertainty and the process of change in psychotherapy: The impact of individual differences in self-concept clarity and intolerance of uncertainty. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 38, 55-64.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty*. London: Routledge.
- Rassin, E. (2007). A psychological model of indecisiveness. *Netherlands Journal of Psychology*, 63, 2-13.
- Rassin, E. e Muris, P. (2005). To be or not to be indecisive: Gender differences, correlations with obsessive-compulsive complaints, and behavioural manifestation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1175-1181.
- Rassin, E., Muris, P., Booster, E. e Kolsoot, I. (2008). Indecisiveness and informational tunnel vision. *Personality and Individual Differences*, 45, 96-102.
- Rassin, E., Muris, P., Franken, I., Smit, M. e Wong, M. (2007). Measuring general indecisiveness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 61-68.
- Santos, P. J. e Maia, J. (2006, maio). Attachment, psychological separation, and generalized indecision. Poster apresentado na 10th European Association for Research on Adolescence Conference, Antalya, Turquia.
- Salomone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II - The indecisive client. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 496-50.
- Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, 381-396.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.
- Santos, P. J. e Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among Portuguese secondary school Students: A cluster analytical approach. *Journal of Career Assessment*, 20, 166-181.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley e Sons.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V. e van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Salecl, R. (2010). *Choice*. London: Profile.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice*. New York: HarperCollins.
- Smithson, J., Lewis, S. e Guerreiro, M. D. (1998). Percepções dos jovens sobre a insegurança no emprego e as suas implicações no trabalho e na vida familiar. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 27, 97-113.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25, 457-484.
- Sullivan, S. E. e Mainiero, L. (2007). Kaleidoscope careers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. *Organizational Dynamics*, 36, 45-62.
- Sweeney, M. L. e Schill, T. R. (1998). The association between self-defeating personality, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 6, 69-81.
- Tractenberg, L., Streumer, J. e Zolingen, S. (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85-99.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM ADOLESCENTES

Liliana Faria²⁷

Joana Carneiro Pinto²⁸

Maria do Céu Taveira²⁹

Dora Matias³⁰

ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, ISLA Leiria

Resumo

Este estudo visa caracterizar a inteligência emocional, e analisar possíveis diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas, em alunos do 8º ano de escolaridade. Participaram 557 alunos, 289 raparigas e 268 rapazes, entre os 11 e os 15 anos. A inteligência emocional foi avaliada através do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On. Constataram-se diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, na dimensão Intrapessoal, a favor das raparigas, e Humor Geral a favor dos rapazes; em função da idade, na dimensão Adaptabilidade, a favor dos alunos mais novos; e, em função da localização geográfica, na dimensão Intrapessoal, a favor dos jovens do norte.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Adolescência; Variáveis Sociodemográficas.

²⁷ ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities. Email: liliana.faria@lx.isla.pt.

²⁸ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

²⁹ Universidade do Minho, Escola de Psicologia.

³⁰ ISLA Leiria.

Introdução

A inteligência emocional (IE) é um dos conceitos psicológicos mais recentes e populares desta última década. Surgiu como tentativa de ampliação do conceito do que é aceite como tradicionalmente inteligente, passando a incluir aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Foi definida pela primeira vez em 1990, por Salovey e Mayer, como uma subforma da inteligência social. Mais tarde, os mesmos autores redefiniram a IE como a capacidade de raciocinar com e sobre as emoções, incluindo a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções; a capacidade de aceder e/ou produzir sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional; e, a capacidade de regular emoções de forma a promover o crescimento intelectual e emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Por sua vez, no mesmo ano, Bar-On (1997) define IE como “um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada um face às exigências e pressões do meio” (p.14). Bar-On (1997) enfatiza, também, a co-dependência entre as capacidades associadas à IE com traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos (Stys & Brown, 2004).

Efeitos da Inteligência Emocional

A IE constitui-se como um pré-requisito para a aprendizagem e a adaptação escolar (Jaeger, 2003; Liff, 2003; Nasser, Chisti, Rahman, & Jumani, 2011; Petrides, Frederickson, & Nurham, 2004), podendo constituir um moderador do efeito das capacidades cognitivas, quer estas sejam superiores ou mais deficitárias, sobre o rendimento académico.

Alguns estudos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) apontam que alunos com baixos níveis de IE tendem a apresentar: défices nos níveis de bem-estar e ajustamento psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico, aparecimento de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias aditivas. Além disso, a literatura avança para a existência de uma associação entre as variáveis IE e sucesso na aprendizagem de novas

línguas (Aki, 2006), motivação e capacidade de planeamento e de tomada de decisão (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008). Outros estudos, ainda, demonstram que pessoas com altos níveis de IE têm tendência a conhecer-se bem e a compreenderem melhor as emoções alheias, o que consiste num marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao integrar um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Além disso, são tendencialmente pessoas mais afáveis, estáveis, resilientes, otimistas e felizes, e tendem a apresentar uma auto-estima mais elevada (Costa & Faria, 2009; Downey et al., 2008; Serrat, 2009). São pessoas mais capazes de perceber e utilizar as emoções, no sentido de produzir pensamento e compreender os seus significados, controlam as emoções de forma mais eficaz, apresentam maior capacidade de resolver problemas de ordem emocional, utilizando menor quantidade de recursos cognitivos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). As pessoas com altos níveis de IE apresentam também níveis mais baixos de impulsividade, depressão, stresse, ansiedade e pensamentos ruminativos (Downey et al., 2008; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012). Estes resultados traduzem-se em maiores níveis de saúde mental e de bem-estar (Costa & Faria, 2009; Landa & López-Zafra, 2010), maior capacidade para reparar as emoções negativas e prolongar as positivas (Extremera & FernándezBerrocal, 2004), maior produtividade (Costa & Faria, 2009; Serrat, 2009), melhor desempenho (Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) e adaptação escolar (Eisenberg, et al., 1998, Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), assim como, em níveis mais elevados de satisfação com a vida (Landa & López-Zafra, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Pertinência e objetivos do estudo

Atualmente verificam-se sinais preocupantes de uma sociedade emocionalmente doente, uma vez que a humanidade tem passado por problemas como crises económicas, crimes sórdidos, suicídios, abuso de substâncias, sendo estes o reflexo de uma cultura que apostou quase exclusivamente na intelectualização (Goleman, 1996). Matthews, Zeidner e Roberts (2002) revelaram uma crescente preocupação por parte das autoridades e educadores com os problemas comportamentais, alguns dos quais têm desencadeado, inclusivamente, assassinatos em escolas americanas, cometidos pelos

próprios alunos (Woyciekoski & Hutz, 2009). Vários educadores e psicólogos atribuem estes acontecimentos a uma falha na aprendizagem das competências emocionais e sociais dos estudantes, aspetos que compõem a IE. De acordo com Mayer e Geher (1996, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009), estes profissionais acreditam que cada vez mais se torna necessário e pertinente a consideração de aspetos relativos à aprendizagem de competências emocionais no ambiente escolar, o qual deveria também promover esta educação. Deste modo, a IE seria essencial para o sucesso académico e para uma experiência positiva neste contexto. Goleman (1995) afirma que o sucesso das pessoas na vida quotidiana depende mais do uso inteligente das emoções do que da inteligência académica e que o analfabetismo emocional seria o responsável pelo insucesso social das pessoas. Similarmente, Eisenberg e colaboradores (1998) alegaram que o desenvolvimento emocional e social das competências, pré-requisitos básicos para a aprendizagem e ajustamento escolar, é influenciado pela IE.

Na sequência da revisão da literatura anteriormente apresentada, o presente estudo tem como objetivo geral caracterizar a IE em jovens adolescentes portugueses, que se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade, em escolas públicas do ensino básico, e analisar diferenças os resultados em função de variáveis sociodemográficas.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 557 jovens adolescentes, dos quais 289 (51.9%) são raparigas e 268 (48.1%) são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com um valor médio de 13.27 anos ($DP=.583$). Estes jovens frequentavam o 8º ano de escolaridade, no ano letivo de 2010/2011, em seis instituições educativas públicas pertencentes ao norte (52.9%), centro (16.9%) e sul (30.2%) de Portugal.

Instrumento de avaliação

Usou-se o Bar-On – Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens (Bar-On EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2004; adapt. Candeias & Rebocho, 2007). Na sua versão adaptada para a população Portuguesa (Candeias & Rebocho, 2007), é constituído por 28 itens construídos sob um formato Likert de quatro pontos, que se

organizam em cinco subescalas de IE: (a) Adaptabilidade: avalia a capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações, (b) Intrapessoal: avalia a capacidade de expressão dos sentimentos, pensamentos, e necessidades, (c) Interpessoal: avalia a capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros, (d) Humor Geral: avalia o grau de otimismo e pensamento positivo e, (e) Gestão do Stress: avalia a capacidade de controlo, tranquilidade e calma face a situações stressantes. Este instrumento apresenta um índice de consistência interna de .87 para a escala total, em que os cinco fatores explicam 50.6% da variância total dos itens (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

Procedimentos

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito do Projeto Carreira e Cidadania: Condições Pessoais e do Contexto para o Questionamento Ético dos Projetos de Vida, coordenado pela Doutora Maria do Céu Taveira, da Universidade do Minho (financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, e pelo Programa Compete (PTDC/CPE-CED/098896/2008).

Os dados foram recolhidos no início do segundo período escolar, do ano letivo de 2010/2011. O instrumento de avaliação foi administrado em grupo, na sala de aula, na presença de uma investigadora e do/a professor(a) da disciplina. Todos os alunos aceitaram voluntariamente participar no preenchimento do instrumento de avaliação, após apresentação do consentimento informado e salvaguarda dos aspetos de confidencialidade associados ao tratamento dos dados. Todos os dados foram tratados com o software estatístico PASW Statistics, versão 19.0. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados cujo valor do teste de significância foi inferior a .05 ($p < .05$).

Resultados

Os valores de média e de desvio-padrão das respostas ao Bar-On, considerando a amostra de alunos do 8º ano de escolaridade, apresentam-se na tabela 1. Ao nível da distribuição dos resultados na amostra, observou-se que os valores obtidos no questionário de IE oscilam entre os valores mais elevados, alcançados na dimensão

Intrapessoal ($M=31.51$; $DP=3.37$) e mais reduzidos, alcançados na dimensão Gestão do Stress ($M=3.94$; $DP=1.18$). Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada subescala indica diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Adaptabilidade ($t(556)=9.685$, $p=.000$) e de Intrapessoal ($t(556)=63.130$, $p=.000$), com valores superiores à média da população em geral, e níveis de Interpessoal ($t(556)=-3.901$, $p=.000$), Humor Geral ($t(556)=22.068$, $p=.000$), e Gestão do Stress ($t(556)=-21.237$, $p=.000$) com valores inferiores à média da população em geral.

Tabela 1 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados do one sample ttest considerando a amostra global

Dimensões de IE	Ponto médio	M	DP	Min - Max	t(556)	p	
Adaptabilidade	57	20	21.54	3.75	10 – 32	9.685	.000
Intrapessoal	57	22.5	31.51	3.37	11 – 36	63.130	.000
Interpessoal	57	10	9.64	2.18	4 – 16	-3.901	.000
Humor Geral	57	12.5	15.67	3.39	5 – 20	22.068	.000
Gestão do Stress	57	5	3.94	1.18	2 – 8	-21.237	.000

Estudo das diferenças em função do sexo

Analísaram-se as dimensões que caracterizam a IE em função da variável sexo (tabela 2). Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos no questionário de IE, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal ($M=32.65$; $DP=2.63$) e Gestão do Stress ($M=3.96$; $DP=1.16$) para as raparigas, e as dimensões Intrapessoal ($M=30.28$; $DP=3.64$) e Gestão do Stress ($M=3.92$; $DP=1.20$), para os rapazes. As raparigas obtêm resultados médios superiores aos rapazes nas dimensões Intrapessoal e Gestão do Stress, e inferiores em todas as restantes dimensões.

Uma análise dos resultados obtidos pelas raparigas em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio, indica diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(288)=6.266$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(288)=65.657$, $p=.000$; Interpessoal: $t(288)=-3.395$, $p=.000$; Humor Geral: $t(288)=10.749$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(288)=-15.235$, $p=.000$). A mesma

análise para os rapazes indica diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(267)=7.413$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(267)=34.982$, $p=.000$; Interpessoal: $t(267)=-2.100$, $p=.037$; Humor Geral: $t(267)=23.690$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(267)=-14.776$, $p=.000$).

A análise das diferenças entre os resultados das raparigas e dos rapazes, efetuada através de um t-teste para amostras independentes, indicou duas diferenças estatisticamente significativas: ao nível da dimensão Intrapessoal ($t=8.837$; $p < .05$), favorável às raparigas, e ao nível da dimensão Humor Geral ($t=-6.717$; $p < .05$), favorável aos rapazes (tabela 2).

Tabela 2 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados do one sample t-test e do T-teste para amostras independentes considerando as variáveis sexo e idade

Dimensões de IE	Ponto médio	Sexo						One sample t-test raparigas		One sample t-test rapazes		Diferenças entre raparigas e rapazes	
		Raparigas			Rapazes			t (288)	p	t (267)	p	t	p
		N	M	DP	N	M	DP						
Adaptabilidade	20	289	21.30	3.53	268	21.80	3.97	6.266	.000	7.413	.000	-1.552	.121
Intrapessoal	22.5	289	32.65	2.63	268	30.28	3.64	65.657	.000	34.982	.000	8.837	.000
Interpessoal	10	289	9.57	2.18	268	9.72	2.19	-3.396	.000	-2.100	.037	-.832	.406
Humor Geral	12.5	289	14.78	3.60	268	16.63	2.86	10.749	.000	23.690	.000	-6.717	.000
Gestão do Stress	5	289	3.96	1.16	268	3.92	1.20	-15.235	.000	-14.776	.000	.445	.657

Dimensões de IE	Ponto médio	Idade						One sample t-test raparigas		One sample t-test rapazes		Diferenças entre os grupos 1 e 2	
		Grupo1: 11 - 13			Grupo 2: 14 - 15			t (288)	p	t (267)	p	t	p
		N	M	DP	N	M	DP						
Adaptabilidade	20	407	21.77	3.72	150	20.91	3.78	9.602	.000	2.957	.004	2.409	.016
Intrapessoal	22.5	407	31.60	3.30	150	31.27	3.54	55.538	.000	30.387	.000	1.014	.311
Interpessoal	10	407	9.63	2.22	150	9.68	2.07	-3.395	.001	-1.915	.057	-.242	.809
Humor Geral	12.5	407	15.63	3.37	150	15.77	3.47	18.790	.000	11.541	.000	-.408	.684
Gestão do Stress	5	407	3.90	1.14	150	4.04	1.27	-19.398	.000	-9.245	.000	-1.193	.233

Estudo das diferenças em função da idade

A tabela 2 apresenta os resultados médios obtidos no Questionário de Bar-On em função da idade. Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no questionário de IE, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal (M=31.60; DP=3.33) e Gestão do Stress (M=3.90; DP=1.14) para o grupo 1 e as dimensões Intrapessoal (M=31.27; DP=3.54) e Gestão do Stress (M=4.04; DP=1.27), para o grupo 2. O grupo 1 alcançou resultados médios superiores ao grupo 2 nas dimensões Adaptabilidade e Intrapessoal, e inferiores nas três restantes dimensões (Interpessoal, Humor Geral e Gestão de Stress).

A comparação entre os resultados obtidos pelo grupo 1 e o ponto médio das subescalas indicou diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(406)= 9.602$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(406)= 55.538$, $p=.000$; Interpessoal: $t(406)=-3.395$, $p=.001$; Humor Geral: $t(406)=18.790$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(406)=-19.398$, $p=.000$). O padrão de resultados obtido pelo grupo 2 é bastante semelhante, com diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(149)= 2.957$, $p=.004$; Intrapessoal: $t(149)= 30.387$, $p=.000$; Humor

Geral: $t(149)=11.541$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(149)=-9.245$, $p=.000$), com exceção da dimensão Interpessoal ($t(2149)=-1.915$, $p=.057$). Tal como apresentado na tabela 2, a análise das diferenças entre os resultados obtidos por ambos os grupos aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Adaptabilidade ($t=2.409$; $p < .05$), favorável aos alunos mais novos, isto é, ao grupo de idades dos 11 aos 13 anos ($M=21.77$; $DP=3.72$).

Tabela 3 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados da ANOVA considerando a variável localização geográfica

6	P Ponto médio	Região									One sample t-test Norte		One sample t-test Centro		One sample t-test Sul		Diferenças entre norte, centro e sul	
		Norte			Centro			Sul			t (294)	p	t (93)	p	t (167)	p	F	p
		N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP								
Adaptabilidade	20	295	21.71	3.93	94	21.49	3.54	168	21.27	3.54	7.467	.000	4.063	.000	4.657	.000	.741	.477
Intrapessoal	22.5	295	32.02	2.92	94	31.47	2.93	168	30.64	4.09	56.009	.000	29.674	.000	25.762	.000	9.294	.000
Interpessoal	10	295	9.69	2.22	94	9.96	2.25	168	9.38	2.06	-2.436	.015	-.184	.854	-3.898	.000	2.250	.106
Humor Geral	12.5	295	15.67	3.43	94	15.68	3.49	168	15.67	3.28	15.852	.000	8.838	.000	12.526	.000	.001	.999
Gestão Stress	5	295	3.88	1.22	94	4.01	1.06	168	4.00	1.17	-15.735	.000	-9.035	.000	-11.093	.000	.713	.491

Estudo das diferenças em função da região

Os resultados são apresentados para a amostra dos alunos das três regiões do país (tabela 3). Os valores obtidos no questionário oscilam entre os mais elevados, alcançados na dimensão Intrapessoal para qualquer região do país (Norte: $M=32.02$; $DP=2.92$; Centro: $M=31.47$; $DP=2.93$; e Sul: $M=1.27$; $DP=4.09$) e os mais baixos, alcançados na dimensão Gestão do Stress para qualquer região do país (Norte: $M=3.88$; $DP=1.22$; Centro: $M=4.01$; $DP=1.06$; e Sul: $M=4.00$; $DP=1.17$).

O grupo de participantes do Norte obteve diferenças estatisticamente significativas, por comparação com os pontos médios das subescalas, para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(294)=7.467$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(294)=56.009$, $p=.000$; Interpessoal: $t(294)=-2.436$, $p=.015$; Humor Geral: $t(294)=15.852$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(294)=-15.735$, $p=.000$). O grupo de participantes do Centro obteve diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(93)=4.063$,

$p=.000$; Intrapessoal: $t(93)=29.674$, $p=.000$; Humor Geral: $t(93)=8.838$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(93)=-9.035$, $p=.000$), à exceção da dimensão Interpessoal ($t(93)=-.184$, $p=.854$). E, finalmente, o grupo de participantes do Sul obteve o mesmo padrão de resultados, com diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade: $t(167)=4.657$, $p=.000$; Intrapessoal: $t(167)=25.762$, $p=.000$; Interpessoal: $t(167)=-3.898$, $p=.000$; Humor Geral: $t(167)=12.526$, $p=.000$; e, Gestão do Stress: $t(167)=-11.093$, $p=.000$).

Importa ainda salientar que, tal como apresentado na tabela 3, se verifica a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos regionais, ao nível da dimensão Intrapessoal ($F=9.294$; $p < .05$), favorável à região norte ($M=32.02$; $DP=2.92$), em comparação com a região centro ($M=31.47$; $DP=2.93$) e a região sul ($M=30.64$; $DP=4.09$) do país.

A avaliação da inteligência emocional de alunos portugueses do 8º ano mostra que os resultados dos participantes são sempre mais elevados em comparação com o ponto médio, nas dimensões Adaptabilidade, Intrapessoal e Humor Geral. No que concerne à Adaptabilidade, podemos afirmar que os alunos possuem capacidades para serem mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerarem mudanças e aptos para encontrarem caminhos positivos nas negociações com problemas diários. Os resultados demonstram ainda que os participantes beneficiam de uma boa capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações. Quanto à dimensão Intrapessoal, verificámos que os alunos compreendem bem as suas próprias emoções, conseguem expressar e comunicar os seus sentimentos ou necessidades aos outros. Os participantes demonstram, através dos resultados obtidos, que conhecem bem a forma como se sentem, pensam e se comportam habitualmente em determinadas situações. Conhecer-se a si mesmo requer uma consciência geral das emoções, uma boa capacidade para as distinguir, descrevê-las e entendê-las. Em relação ao Humor Geral, podemos afirmar que os participantes são pessoas otimistas, possuem uma perspetiva positiva diante situações adversas e são, normalmente, companhias agradáveis. Por outro lado, os resultados dos participantes são sempre mais baixos em comparação com o ponto médio, nas dimensões Interpessoal e Gestão do Stress. Talvez porque ainda não atingiram o pensamento relativista, são ainda muito egocêntricos, e impulsivos, com dificuldades de auto-controlo. No que concerne à

dimensão Interpessoal, podemos afirmar que estes alunos se percebem como possuindo uma reduzida capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros. Relativamente à capacidade de Gestão do Stress, segundo os dados obtidos, podemos afirmar que estes alunos não parecem ser muito tolerantes em relação ao stress, nem possuem um grande controlo de impulsos. A competência de Gestão do Stress é uma característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão com bons resultados. Esta situação verifica-se para a amostra global, para o grupo das raparigas e dos rapazes, para o grupo dos alunos mais novos e o grupo dos alunos mais velhos, e para os grupos dos alunos do norte, centro e sul do país. Verificam-se exceções em dois grupos, no grupo dos alunos mais velhos e no grupo dos alunos da região centro que não se diferenciam do ponto médio na dimensão Interpessoal. Esta dimensão implica a capacidade para estar consciente das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. Assim, estes alunos conseguem desenvolver boas interações com outros indivíduos, percebem as emoções nos outros e têm capacidade para gerirem as emoções dos outros nas trocas sociais.

No que diz respeito às diferenças entre grupos, foram encontradas duas diferenças estatisticamente significativas considerando a variável sexo, nomeadamente na dimensão Intrapessoal a favor das raparigas, e na dimensão Humor Geral a favor dos rapazes. Tendo em conta que a dimensão Intrapessoal evidencia valores superiores nas raparigas, podemos concluir, que as raparigas se percebem como possuindo mais capacidades para trabalhar aspetos internos de si mesmas, para aceder a sentimentos, discriminá-los e classificá-los em códigos que guiem o seu próprio comportamento. De acordo com os resultados obtidos, as raparigas têm mais competência para reconhecerem e processarem informação emocional e para perceberem em que medida isto pode afetar os pensamentos e o comportamento. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Alumran e Punamaki (2008) que relatam que as raparigas apresentam maiores habilidades interpessoais que os rapazes. Da mesma forma, Ciarrochi e colaboradores (2001) encontraram resultados que apontam as raparigas como sendo mais aptas a perceber, regular e utilizar as emoções, para construir relacionamentos. No entanto, a dimensão Humor Geral demonstra valores superiores nos rapazes, o que indica que os rapazes se percebem como possuindo maior positividade, isto é, um sentido de perspetiva positiva diante de situações desfavoráveis. Segundo os resultados

obtidos, podemos, ainda, dizer que os rapazes mostram ser mais felizes e mais otimistas, em comparação com as raparigas. Apenas em algumas dimensões constaram-se diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas (e.g., Intrapessoal), ou em favor dos rapazes (e.g., Humor Geral). Estes resultados vão de encontro aos estudos de Naghavi e Redzuan (2011).

Os resultados obtidos, relativamente à variável sexo, parecem assim ir de encontro às incongruências encontradas na literatura a este respeito. Estudos tais como os de Petrides e Furnham (2003) e Ahmad, Bangash, e Khan (2009) referem que os homens têm uma IE superior às mulheres. Outros estudos (Ciarrochi, Chan & Bajar, 2001; Day & Carroll, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Palmer, Monach, Gignac, & Stough, 2003; Singh, 2002; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005; Wing & Love, 2001) revelam que as mulheres têm maior IE que os homens. Assim sendo, parece que a IE não respeita o sexo. Homens e mulheres são emocionalmente inteligentes de formas distintas. Por um lado, as mulheres são mais conscientes de suas emoções, mostram mais empatia, e são mais hábeis do ponto de vista interpessoal. Por outro lado, os homens, são mais autoconfiantes, otimistas e adaptáveis e, lidam melhor com o stress (Naghavi & Redzuan, 2011). Do nosso ponto de vista, parece-nos que o mais importante não é identificar quem é mais ou menos emocionalmente inteligente (raparigas ou rapazes), mas sim perceber com que dimensões da IE se identificam mais as raparigas e com que dimensões da IE se identificam mais os rapazes, ou seja, compreender a forma como cada um percebe a vida, de modo a poder intervir deliberadamente nesse processo de forma diferenciada, sempre que necessário.

No que diz respeito à idade foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo de alunos mais novos na dimensão Adaptabilidade. Este resultado indica que os alunos mais novos se consideram mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerar mudanças e encontrarem caminhos positivos para a resolução dos problemas do dia-a-dia. Estes alunos possuem uma maior capacidade na resolução de problemas, em comparação com o grupo de alunos mais velhos. Estes resultados são contrários aos dos estudos realizados por Bar-On (1997) que verificou, também, que os grupos de pessoas com mais idade obtêm pontuações mais elevadas na maioria das escalas do EQ-i:YV, comparativamente com os grupos de pessoas mais jovens. Contudo, são congruentes com os estudos de Fariselli, Freedman, Ghini, e Valentini

(2008) que indicam que a relação entre a IE e idade é muito leve, o que significa que enquanto uma ligeira maioria das pessoas mais velhas apresenta valores mais elevados de IE, existem muitos indivíduos jovens que apresentam valores mais elevados na IE do que os seus colegas mais velhos. O que chama atenção para a importância de se olhar para os jovens como uma importante fonte de capital humano.

Em relação à localização geográfica foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos do norte do país na dimensão Intrapessoal. Tal como referido anteriormente, a inteligência intrapessoal refere-se a aspetos internos de uma pessoa, quer isto dizer que os alunos da região norte do país estudados consideram ter acesso ao sentimento da própria vida, à identificação das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções, e talvez rotulá-las e utilizá-las como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento. Os resultados deste estudo indicam-nos que os alunos do norte demonstram possuírem mais autoconsciência emocional, assertividade, auto consideração, autorrealização e independência, comparativamente aos alunos da região centro e sul do país.

Os resultados do nosso estudo colocam um repto aos profissionais de psicologia, que desenvolvem a sua ação em estudos e projetos no âmbito da psicologia vocacional, uma vez que a IE deve ser aproveitada desde o início da carreira, levando em consideração a IE, na exploração vocacional dos alunos e na orientação profissional dos indivíduos que já fazem parte do mundo organizacional.

Nos dias de hoje, os jovens são forçados a refletir no que é mais importante para si, numa sociedade global suportada pela informação tecnológica e pela interconexão entre diferentes domínios da vida. Neste contexto, a IE é um processo psicológico fundamental no desenvolvimento dos jovens. Sabe-se da literatura (e.g., Downey et al., 2008; Saklofske, et al., 2012) que as pessoas emocionalmente inteligentes levam vantagem por assimilarem com maior facilidade as regras que regem para o sucesso na estratégia organizacional, o que torna a IE a ser um elemento importante a considerar nas intervenções vocacionais. Também, atualmente, as empresas podem competir entre si, no que respeita à tecnologia, graças à globalização e ao aumento da competitividade. Contudo, o que marcará a diferença e delineará o caminho da empresa, serão os profissionais bem preparados emocionalmente e motivados que dela fazem parte e nela

atuam. As intervenções tendo por base a IE tornam-se ainda mais pertinentes, quando averiguamos que os avanços tecnológicos minimizam a interação social.

Referências

- Ahmad, Bangash, H., & Khan, S. A. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.*, 25, 1.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal Applied Science*, 6(1), 66-70.
- Alumran, J. I. A. & Punamaki, R. L. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, & Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, 6(1), 104-119.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. New York: MHS.
- Candeias, A & Rebocho, A. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebelo, Silva, J. N., & Cartaxo, A. (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i: YV) – Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Costa, A. & Faria, L. (2009). A Inteligência emocional no contexto de enfermagem: estudo exploratório com o questionário de competência emocional (QCE). *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443–1458.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Extremiera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado em 17 de juno de 2012 em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremiera.html>.
- Fariselli, L., Freedman, J., Ghini, M., & Valentini, F. (2008). Stress, emotional

- intelligence & performance in healthcare. Retrieved December 2, 2009, from <http://www.6seconds.org/sei/wp-stress.php>.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1996). How knowledge workers vote, *Science*, 26, 47-75.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Emotion*, 44(6), 615-639.
- Landa, J. M. A. & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Psychology*, 1, 50-58.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal Developmental Educational*, 26(3), 28-34.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 297-315.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Naghavi, F. & Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 555-561.
- Nasser, Z., Chisti, H. S., Rahman, F. & Jumani. B. N. (2011). Impact of Emotional Intelligence on Team Performance in Higher Education Institutes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 30-46.
- Palmer, B. R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1211.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.

- Rooy, V. L. D. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with Student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Serrat, O. (2009). *Understanding and Developing Emotional Intelligence*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank.
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.
- Stys, Y. & Brown, L. S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for corrections. *Research Report*, 15, 1-76.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Wing, E. & Love, G. D. (2001). *Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health*. Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Sci. New York: Oxford Univ. Press.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

DAPTAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PARA APLICAÇÃO NO BRASIL

Virgínia Gherard
Marinele Carvalho
Edina Bom Sucesso
Leandro S. Almeida

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

Este estudo descreve o processo de tradução e adaptação da “General Self-Efficacy Scale”, de Schwarzer & Jerusalem (1995), originalmente em alemão, para o português falado no Brasil. A escala avalia a percepção do indivíduo sobre as suas próprias capacidades, influenciando o modo como organiza e implementa ações tendo em vista os desempenhos e resultados desejados. Partindo das escalas em alemão, inglês e espanhol, foram efetuadas versões para o português, por profissionais com formação superior (três nascidos em países falantes destas línguas e outros três brasileiros, fluentes naqueles idiomas). Esses profissionais foram orientados para proceder à tradução individualmente, sem se comunicarem. Posteriormente, tais traduções foram comparadas e ajustadas. Na segunda fase, as versões foram apresentadas a 39 sujeitos com perfil diversificado em relação à idade, escolaridade, gênero e renda, que expuseram suas observações sobre a compreensão dos itens da escala e a acessibilidade do vocabulário usado. Adotou-se a metodologia da reflexão falada e os registros literais permitiram a definição da versão brasileira da escala, culturalmente adaptada. A par da

apresentação da escala, descrevem-se os passos já realizados e seguintes para a sua validação.

Introdução

Em mercados competitivos, as empresas encontram-se cada vez mais pressionadas para gerarem resultados que assegurem a sua sobrevivência. Para isso, necessitam alocar, em suas equipes, profissionais capazes de desempenhos excepcionais, bem como contar com líderes geradores de credibilidade e aptos à formação de talentos. Avanços das tecnologias e a inovação dos sistemas de gestão e produção, aliados ao “fator humano” acrescentam aspetos decisivos na sobrevivência e no desenvolvimento das organizações. A excelência humana, e em particular a excelência no exercício da atividade profissional, ganha particular relevância neste mundo em mudança em que nos encontramos, justificando a maior abertura do meio académico e da própria sociedade à abordagem sem “tabus” deste tema.

Quando falamos em excelência e em excelência profissional, referimos a pessoas que se distinguem pela singularidade, quantidade e qualidade dos seus atributos e realizações. Nas diferentes áreas do desempenho (investigação científica, desportos, artes plásticas, gestão de empresas, literatura, medicina, música, política e outros) encontramos profissionais que se situam, durante algum período de tempo, ou de forma sistemática, nos cinco por cento melhores no seu ramo. O número em si pode não ser o aspeto mais relevante, pois reflete apenas um critério estatístico de formação da amostra. O que realmente conta é a singularidade, a expertise, a excelência. Esta somente alguns, muito poucos, conseguem atingir.

A partir da década de 1960, o estudo da excelência deixa de lado a visão unidimensional e redutora, restrita à inteligência descrita em termos de aptidão ou capacidade genérica da mente, de mero construto unitário de tipo QI (Getzels & Jackson, 1975; Neisser, 1979), para uma visão multidimensional, na qual outros construtos são considerados, como a criatividade, a motivação ou a persistência. Assim, podemos identificar, na literatura, um conjunto de modelos teóricos que procuram explicar a excelência através de abordagens conceituais diferentes: (a) abordagem da sobredotação; (b) abordagem da expertise; e (c) abordagem da sabedoria.

Para a compreensão da excelência, enquanto forma de desempenho excepcional ou rendimento superior, Sternberg (2001a) oferece um modelo tendo como base a sua teoria Triádica da Inteligência, no qual as capacidades podem ser vistas como formas de desenvolvimento de excelência e que todos os sujeitos sobredotados têm que: i) estar acima da média (excelência), ii) terem um atributo diferenciado (raridade), iii) as suas produções serem significativas (produtividade), iv) a sua capacidade excepcional estar comprovada (demonstratividade), e v) os atributos serem valorizados culturalmente (valor). Sternberg define que para se atingir um elevado nível de rendimento num ou mais domínios ter-se-á que passar por um processo de aquisição e consolidação de um conjunto de capacidades necessárias, a que denominou, “developing expertise”. São cinco os elementos chave deste modelo que o autor relaciona, quer direta quer indiretamente: a) habilidades metacognitivas, b) habilidades de aprendizagem, c) habilidades de pensamento, d) conhecimento, e e) motivação.

Por sua vez, Gagné (1985, 2000, 2000, 2004) propõe o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent), que distingue os indivíduos em termos de capacidades naturais, não treinadas e expressas espontaneamente (sobredotados) ou de capacidades e conhecimentos desenvolvidos sistematicamente num campo de atividade humana (talentosos). Este modelo parte da observação de que várias concepções de sobredotação resultam na dicotomia entre formas emergentes precoces de habilidades excepcionais, em certa medida inatas e geralmente manifestadas na infância, e formas completamente desenvolvidas de habilidades excepcionais na idade adulta.

Gagné (2004) assume quatro domínios de aptidão - intelectual, criativo, sócio afetivo e sensorio-motor – que se manifestam em todas as crianças em diferentes graus. As capacidades naturais (aptidões) resultam em competências altamente treinadas, específicas de determinadas áreas de realização. O talento resulta de um processo de desenvolvimento, sob diferentes formas: maturação, aprendizagem informal, aprendizagem formal não-institucional e aprendizagem formal institucional, sendo esta última decisiva. No processo de desenvolvimento dos talentos atuam três tipos de catalisadores – intrapessoais, ambientais, a sorte, ou oportunidade (chance) – que interferem em diferentes direções (positiva ou negativa) e força de impacto. Os catalisadores intrapessoais incluem (a) características físicas (e.g. peso) e mentais (e.g.

personalidade), e (b) processos, onde a autogestão constitui o processo central no desenvolvimento pessoal, importante na condução e manutenção do talento em situações de aborrecimento, obstáculos e insucesso. Os catalisadores ambientais incluem as características do meio (ao nível macro e micro), pessoas significativas, recursos e acontecimentos significativos. Gagné (2000a,b, 2004, 2007b) reconhece a relação dinâmica e complexa entre os vários catalisadores no processo de desenvolvimento das aptidões para os talentos, assim como o papel moderador dos processos de aprendizagem. Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) sublinham nos seus estudos, que os sujeitos tornam-se excelentes porque procuram insistentemente a prática deliberada, que é uma prática altamente estruturada realizada com o objetivo definido de progredir e aperfeiçoar o desempenho.

Aproximando-se das abordagens da sabedoria, Sternberg (2003, 2005a) propõe o modelo WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized), onde a sobredotação é entendida como a síntese de sabedoria, inteligência e criatividade. As pessoas altamente inteligentes dispõem da sabedoria que lhes permite conhecer as suas áreas fortes e promovê-las, e, também, compensarem ou atenuarem as suas áreas fracas, isto é, não se limitam a ter aptidões, mas refletem quando e como as utilizar eficazmente. Neste modelo, a inteligência é entendida como a capacidade para alcançar determinado objetivo pessoal, num determinado contexto sociocultural, adaptando-se às formas, selecionando os ambientes, recorrendo à combinação das capacidades analíticas, criativas e práticas: trata-se da “inteligência de sucesso” (Sternberg, 2005b).

A diversidade de pesquisas na área é grande. Na tentativa de organizar didaticamente os estudos sobre a excelência, Araújo, Cruz e Almeida (2007) destacaram três áreas de pesquisa consoante o enfoque: as da altas habilidades, que se dedica a associar a excelência às habilidades acima da média e ao talento; a da expertise ou perícia, que tem por objetivo avaliar o alto desempenho e rendimento superior em determinados domínios; e a da sabedoria, que associa a excelência à experiência de vida, maturidade e integridade pessoal dos sujeitos com o que atingiram elevadas performances. Assim, alguns estudiosos se preocupam em entender os aspectos de construção do desempenho elevado, suas etapas ou fases (Ericsson, 2005; Renzulli, 2010); existem aqueles mais preocupados com a qualidade dos resultados produzidos, com foco na eficácia e meios para alcance dos objetivos (Zimmerman, 2002); outros

ênfatisam a importância da determinação, do comprometimento e das características de personalidade para o atingimento do objetivo almejado (Ardelt, 2004; Moon, 2003); há ainda os que destacam o papel do contexto daquele que atinge a excelência (Robinson & Clinkenbeard, 1998; Sternberg, 2001). De comum, todos eles associam a excelência à performance elevada de um indivíduo numa determinada área de atuação (Trost, 2000). Por outro lado, há consenso entre autores ao assumirem que a excelência requer, em alguma medida, experiência e prática em um domínio de conhecimento ou realização (Ericsson, 2005). Por último, assume-se que o desempenho excelente depende de um conjunto de fatores que abrange variáveis intrapessoais, interpessoais e contextuais que interagem de forma dinâmica e constante (Sternberg, 1999; Trost, 2000).

Fatores determinantes ou correlatos da excelência

São diversos os fatores que descrevem a excelência no desempenho profissional. Além das variáveis ditas pessoais, temos ainda as variáveis associadas aos contextos de trabalho, da vida familiar e social. Neste artigo, pela nossa própria formação e interesse, focaremos as variáveis pessoais, tanto psicológicas quanto psicossociais.

O movimento da psicologia positiva suscitou a atenção de pesquisadores em relação à importância da alegria, interesse, otimismo, satisfação e amor, diferentemente das correntes da psicologia que, até então, focavam numa prática orientada para a compreensão e tratamento de patologias. Segundo Seligman (2011), enquanto a psicologia tradicional avalia o quanto as pessoas são percebidas como vítimas, a psicologia positiva identifica o quanto estas são responsáveis por suas ações e suas escolhas. Acrescenta que a melhoria do mundo pode ser obtida tanto pela anulação das coisas ruins, quanto pela melhoria e modelagem do caráter e do comportamento dos indivíduos. E neste sentido, "os bons acontecimentos, as grandes realizações e as emoções positivas são objetos da ciência tão legítimos, quanto às emoções negativas" (Seligman, 2011).

Estas investigações impulsionaram a emergência de uma nova forma de se fazer Psicologia, que passou a valorizar a importância das emoções positivas contra as adversidades, reduzindo o risco das doenças mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2001). Nesta altura, a ciência psicológica busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria, satisfação e outros temas humanos, tão importantes para a

pesquisa quanto a depressão, a ansiedade, a angústia e a agressividade. Trata-se, portanto, de uma psicologia que almeja antes de tudo romper com o viés “negativo” e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante de expressões salutogênicas de indivíduos, grupos ou comunidades. Entretanto, postular uma ciência que focalize potencialidades e qualidades humanas exige tanto esforço, reflexão e seriedade conceitual, teórica e metodológica quanto o estudo de distúrbios e desordens humanas.

Na esteira destas iniciativas, alguns fenômenos indicativos de “vida saudável” têm sido referidos como sistemas de adaptação ao longo do desenvolvimento (Masten, 2001), dentre os quais destaca-se a resiliência. Segundo Folke, Carpenter, Walker, Scheffer, Chapin & Rockström (2010), resiliência é a capacidade de um indivíduo em mudar continuamente, adaptar-se e permanecer dentro dos limiares críticos. Neste sentido, ela interage com a adaptabilidade e transformabilidade, inter-relacionando-se por meio de múltiplas escalas. Assim, adaptabilidade é parte de resiliência. Ela representa a capacidade para ajustar as respostas às mudanças dos impulsos externos e processos internos e, assim, permitir o desenvolvimento ao longo da trajetória atual (domínio de estabilidade).

Numa perspectiva organizacional, a resiliência pode relacionar-se com os aspetos motivacionais e, também, a vertente da confiança. Segundo, Stajcovic (2006) "core de confiança", refere-se a quatro variáveis: a imaginação do que e como pode ser feito (esperança), a crença sobre a possibilidade de executar tarefas específicas em determinados contextos (autoeficácia), a visualização positiva dos resultados (otimismo) e a crença de que se pode voltar atrás se as coisas não caminham bem (resiliência).

Complementando esta perspectiva, Armenakis & Bedeian (1999) ou Aspin, Wall & Taylor, (1997) acreditam que nos ambientes de trabalho atuais, propensos há rápidas mudanças, há risco de desmotivação, caso os funcionários não estejam confiantes para lidar com estas condições. Por outro lado a partir dos estudos de Porter & Lawler (1968), sobre o impacto dos aspetos da habilidade e do desejo na motivação dos indivíduos, Stajcovic (2006) sugere que estes dois aspetos precisam unir-se a confiança, a certeza de crença pessoal que se pode lidar com o que se deseja fazer ou precisa ser feito no trabalho. Objetivando elucidar esta questão, Stjcovic (2006) relata um exemplo de um empregado que quer fazer alguma coisa (tem vontade) e é capaz de fazê-lo (tem

habilidade), mas nem sequer tenta, ou desiste facilmente, por causa de uma falta de confiança para persistir e superar obstáculos

Reiterando a relevância dos estudos da resiliência, Herrman Stewart, Diaz-Granados, Berger, Jackson e Yuen (2011) apontam que na vida cotidiana, psiquiatras e outros profissionais da saúde também precisam considerar a melhor forma de apoiar as pessoas afetadas por graves adversidades. Por outro lado, e contribuindo também para a ótica da Psicologia Positiva, Kristin, Neff & McGehee (2010) consideram a autocompaixão uma forma adaptativa de se relacionar com o self quando se considera inadequações pessoais ou circunstâncias difíceis de vida. Os resultados decorrentes de seus estudos indicaram que a autocompaixão foi fortemente associada ao bem-estar, tanto em adolescentes quanto em adultos. Segundo Seligman (2011), as forças pessoais de honestidade, lealdade, perseverança, criatividade, bondade, sabedoria, coragem ou justiça, entre outras, possuem valor em todas as culturas do mundo. E sua crença é de que ao identificá-las e utilizá-las ao máximo, é possível que o indivíduo obtenha mais satisfação com a vida. As percepções de bem-estar estão associadas a certos constructos mais tradicionais na psicologia. Falamos por exemplo do autoconceito, da autoeficácia e da autoestima, integrando todos eles num conceito mais geral e abrangente do “eu”, da identidade e da personalidade. De entre estes constructos, queremos destacar a autoeficácia enquanto um dos temas relevantes no escopo da Psicologia Positiva, e que se toma como tema central deste artigo.

Relevância do constructo da autoeficácia

Desde a década de 70 do século passado, a autoeficácia tem sido objeto de pesquisas em diferentes contextos (saúde, organizações, escolas), em diferentes etapas do curso de vida (adolescência, adulto, velhice) e os resultados levam a concluir que o julgamento sobre as próprias capacidades determina o modo como cada indivíduo organiza e implementa ações que o conduzam aos resultados desejados. Pessoas confiantes em suas capacidades (Bandura 1997) levam vida mais ativa e autodeterminada, sentindo-se com maior controle sobre o ambiente externo. Além disso, a autoconfiança amplia a capacidade de lidar com as pressões da vida. Pessoas que se percebem como eficazes, buscam tarefas desafiadoras, persistindo nelas, mesmo se ocorrem contratempos. Por sua vez, o baixo sentido de autoeficácia está associado à

ansiedade, depressão e desânimo, decorrentes da baixa autoestima e dos pensamentos pessimistas.

A autoeficácia pode ser definida de várias formas: a crença de que se é capaz de executar de atingir certos objetivos, a crença pessoal sobre a capacidade para produzir níveis desejados de desempenho (Bandura 1997, 1989), a crença na própria capacidade de automotivar-se e de mobilizar recursos cognitivos nas ações necessárias para fazer frente às diferentes exigências das situações de vida (Wood & Bandura, 1989), a crença que se tem sobre a própria “capacidade de organizar e executar ações exigidas para manejar uma ampla gama de situações desafiadoras, ou seja, conseguindo alcançar os objetivos específicos propostos” (Costa, 2003, p.42).

O construto da autoeficácia é um dos pontos centrais da psicologia positiva. Há especial interesse em conhecer como tais crenças poderiam atuar como facilitadores e atenuantes das diversas pressões proporcionadas pelo meio ambiente, algumas delas hostis e desvantajosas para a adaptação, em diferentes momentos do ciclo vital. Martínez e Salanova (2006) salientam que as crenças de eficácia se constroem baseadas nos juízos sobre as capacidades possuídas. Com as mesmas capacidades, pessoas com diferentes crenças podem obter êxitos ou fracassos em função dessas diferenças de crenças.

Para Bandura (2008), o princípio básico que fundamenta a TSC é a perspectiva da ação, a qual se contrapõe aos princípios behavioristas que baseavam os processos de aprendizagem na associação entre os estímulos ambientais e as respostas individuais. Dentre os mecanismos da ação pessoal, nenhum deles é mais central ou determinante do que as crenças na capacidade de exercer controle sobre o meio e as situações vividas. As crenças de autoeficácia têm, assim, papel crucial para a determinação do comportamento humano (Bandura, 1997). Hammond (2004), num estudo qualitativo com 141 adultos da zona rural de Londres, com diversidade de experiências educacionais, investigou os efeitos da aprendizagem ao longo da vida sobre saúde, bem-estar, proteção, recuperação face a dificuldades e capacidade de lidar potencialmente com situações estressoras, incluindo a doença crônica e a incapacidade. Os resultados demonstraram que a educação, ao longo da vida, permite o desenvolvimento da autoeficácia, entendida como a crença na habilidade para controlar eventos significativos da vida.

Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de autoeficácia referem-se à avaliação ou à percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades ou conhecimentos, representados pelo termo “capacidades”. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades, pois não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. A autoeficácia atua assim como um preditor do sucesso acadêmico, mesmo tomando a atividade do professor. Quanto maior a autoeficácia do professor mais adequada será a escolha das estratégias de ensino, melhores as explicações relativas ao conteúdo e mais adequadas às diferentes características dos alunos, o controle em sala de aula, as estratégias de enfrentamento e a persistência diante de situações difíceis, o entusiasmo, o compromisso e as metas pessoais (Azzi et al., 2006). Lógico que o mesmo ocorre tomando o aluno como referência. Falhas nos mecanismos autorregulatórios (por exemplo, a ausência de um pensamento antecipatório para estabelecer objetivos) podem levar a comportamentos destrutivos em sala de aula, à desmotivação e falta de compromisso como as tarefas escolares, inclusive pode traduzir-se na incapacidade de lidar com a própria saúde e à exposição à doença, em crianças e adolescentes (Zimmerman, 2002).

Em um experimento conduzido por Bandura e Wood (1989) para avaliar efeitos da crença na possibilidade de exercer controle sobre o desempenho organizacional, 40 homens e 20 mulheres de um programa de graduação na área de administração e negócios foram submetidos a uma tarefa de alocar empregados para diferentes funções, com base em critérios como habilidades, esforço requerido e características pessoais. Os resultados desse experimento indicaram que os gerentes que consideravam a organização como controlável mantinham um forte senso de autoeficácia, tendiam a metas desafiadoras e exibiam um pensamento analítico efetivo. Além disso, quanto maior a experiência, mais o sistema de desempenho era regulado pela autoeficácia.

Um dos estudos na categoria organizacional associa autoeficácia e resiliência à motivação. Stajcovic (2006) apresenta o construto de “core de confiança”, referindo-se a quatro variáveis: (i) a imaginação do que e como pode ser feito (esperança), (ii) a crença de que se pode fazer tarefas específicas em determinados contextos (autoeficácia), (iii) a visualização positiva dos resultados (otimismo), e (iv) a crença de que se pode voltar atrás se as coisas não caminham bem (resiliência). O autor apoia-se em Bandura (1997) para definir autoeficácia, e para avaliar resiliência utiliza descrições como: “Eu posso

voltar atrás quando estou errado"; "Eu não estou completamente recuperado emocionalmente e psicologicamente depois do acontecimento de 11 de setembro"; "Eu não lido bem com as coisas, sobre as quais eu não sei nada".

Na fase de vida adulta, o senso de eficácia se estabiliza em muitas áreas de funcionamento e na idade avançada, as ameaças de perda de memória, e os comprometimentos da saúde física, são enfrentados de forma diferente pelas várias pessoas. Apesar de a velhice ter sido associada a perdas da capacidade física e cognitiva, os estudos têm demonstrado existir algumas compensações e ganhos: a capacidade de autorregulação permanece inalterada ao longo da vida por meio de fatores protetores do envelhecimento (Neri, 2006), fazendo com que determinadas áreas e mecanismos do self possam atuar como recursos para a resiliência e o crescimento, mantendo e otimizando o funcionamento da saúde, da inteligência e da memória (Bandura, 1997).

Neri (2006) aponta como mecanismos autorreguladores do self: a possibilidade de apoiar-se em diferentes papéis assumidos ao longo da vida; a substituição de metas de expansão por metas mais cômodas; os mecanismos de comparação social com grupos semelhantes; a especialização cognitiva adquirida por meio da cultura e do trabalho, podendo significar o exercício de funções significativas, como o de supervisão, monitoria e aconselhamento (Fontes, 2006), e a seletividade socioemocional, ou seja, a capacidade de priorizar a rede social de contatos, dando preferência àqueles significativos, e de reduzir as emoções negativas. Quem se sente incapaz de atingir determinado objetivo (Bandura, 2003) tem pouco incentivo para agir ou perseverar frente às dificuldades. As crenças sobre autoeficácia afetam o modo como os indivíduos motivam-se frente às pressões, influenciando a qualidade de vida e bem estar emocional, definindo ainda o grau de vulnerabilidade ao estresse e à depressão. Frente aos desafios, a pessoa precisa da resiliência para atingir os resultados desejados, esforçando-se para permanecer imperturbável frente aos contratemplos. Cercado de dúvidas, o indivíduo não consegue colocar em práticas as habilidades, pois a forte crença na eficácia do desempenho é essencial para mobilizar e sustentar o esforço necessário para sucesso. Schyns e von Collani (2002) realizaram três estudos: no primeiro encontraram correlações positivas entre autoeficácia e autoestima, locus de controle e neuroticismo; nos dois outros estudos, encontraram correlação positiva e

significativa entre tarefas desafiadoras e a qualidade das trocas entre líderes e colaboradores, satisfação no trabalho e compromisso.

Em ambientes organizacionais dinâmicos, a tomada de decisões complexas requer a integração de várias fontes de informação para produzir resultados sustentáveis (Mintzberg, 2003), assim como esforços concentrados de muitas pessoas. Na execução deste papel, os gestores têm de lidar com obstáculos, fracassos e retrocessos, muitas vezes com implicações perturbadoras, daí que a maioria das decisões gerenciais diz respeito ao modo de utilizar e motivar os talentos humanos. Os estudos de Schwarzer e colaboradores (1997) salientam que o senso de autoeficácia não se confunde com ilusões positivas ou com um otimismo irrealista. Sustenta-se em experiências anteriores bem sucedidas. Apontam, ainda, uma correlação entre alta autoeficácia e sucesso escolar, bem como em relação à saúde mental e física. Estes e outros estudos reforçam a importância da autoeficácia generalizada e mostram a relevância das escalas de medida de autoeficácia como instrumentos de medida que permitam aferir o grau de autoeficácia que cada ser humano atribui a si mesmo. Entretanto, outros pesquisadores defendem o sentimento geral de autoeficácia ou seja, quão eficaz pode ser a pessoa a lidar com uma variedade de situações estressantes (Luszczynska, Gibbons, Piko & Tekozel, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer & Jerusalém, 1995). Bandura (1998) afirma que na vida moderna, cada vez mais regulada por complexas tecnologias, algumas pessoas não as entendem nem acreditam serem capazes de exercer influência sobre elas. Estas tecnologias, embora criadas para serem controladas pelas pessoas, acabam controlando a forma como pensam e se comportam. O mundo atual requer iniciativas sociais que edifiquem o senso de autoeficácia coletiva para modelar suas vidas e a das futuras gerações.

Sobre a escala de autoeficácia generalizada

Scherbaum e outros (2006) analisaram a fiabilidade das respostas aos itens tanto na General Self-efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1981) quanto na New General Self-Efficacy Scale- NGSS (Chen et al., 2001), encontrando, em ambas, propriedades psicométricas aceitáveis, em especial nos níveis mais baixos de autoeficácia geral percebida. Os autores afirmam que houve uma ligeira vantagem da NGSS sobre as outras medidas analisadas no estudo, em termos de discriminação dos itens.

Esta escala avalia em um sentido amplo e estável, a competência pessoal para lidar eficazmente com variadas situações estressantes (Schwarzer et al., 1997). A versão alemã foi originalmente desenvolvida por Jerusalem e Schwarzer, em 1981, inicialmente na versão de 20 itens e, mais tarde, reduzida a 10 itens (Jerusalem & Schwarzer, 1986, 1992; Schwarzer & Jerusalem, 1989). Vazquez et al (2010) validaram a General Self Efficacy (GSES) em uma população de 292 participantes, concluindo pela boa consistência interna (0.76) e correlações significativas com as variáveis: planejamento e atividades estratégicas de enfrentamento do estresse. Encontraram também uma correlação negativa com o locus de controle externo. Estudos descritos no manual (Schwarzer, 1993) referem a versão da escala em inglês, alemão, espanhol, francês, hebraico, húngaro, turco, tcheco e eslovaco.

A Self-efficacy Geral Scale (GSES), desenvolvida por Schwarzer & Jerusalem, desde a sua construção em 1981, continua sendo traduzida e validada em muitos países. No site dos autores, são encontradas versões da GSES em 31 idiomas, em consulta realizada em maio de 2013. Em um destes estudos, Luszczynska e outros (2005) estudaram a relação entre a GSES e uma variedade de outros constructos psicológicos em diversos países. Em todos estes países, os resultados evidenciam associações entre a autoeficácia geral percebida e as variáveis: bem-estar, enfrentamento do estresse, relações sociais e conquistas. Foram examinados 8796 participantes de Costa Rica, Alemanha, Polônia, Turquia e EUA. Estudos posteriores para a validação da escala em alemão, inglês, espanhol e chinês, foram inseridos itens aleatórios como, por exemplo estresse e à alimentação saudável, para impedir que os sujeitos reconhecessem que se tratava de pesquisa sobre a autoeficácia.

Diferentes concepções de autoeficácia generalizada foram propostas por Snyder (1991), que estudou a esperança. O otimismo é outra variável psicológica que tem mostrado correlação com autoeficácia geral (Luszczynska, Gutiérrez-Dõna et al., 2005). Pessoas otimistas tendem a ter expectativas positivas a respeito do futuro, e há evidências de que essas expectativas estão relacionadas com o quanto elas se sentem capazes de controlar os eventos que ocorrem com elas (Scheier et al., 1994). Indivíduos com alta autoeficácia geral percebem-se mais capazes de conseguirem o que desejam em diferentes situações, e assim desenvolvem expectativas otimistas quanto à possibilidade de atingirem os objetivos desejados. Essas metas podem ser relativamente

próximas (como concluir o ensino médio ou ser aprovado no vestibular) ou distantes no tempo (como ter sucesso na profissão) e o fator motivacional para o envolvimento com as tarefas no presente resultaria da valorização da meta futura (Lens, Simons & Dewitte, 2002; Miller & Brickman, 2004). Outros estudos mostraram que a autoeficácia generalizada inicial foi o melhor preditor do ajustamento em termos de saúde e bem-estar (Schwarzer, Hahn, & Schroder, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 1995), assumindo-se que a escala de autoeficácia generalizada é mais adequada a estudos sobre traços de ansiedade ou depressão, por exemplo (Schwarzer, 1993).

Autoeficácia generalizada (Schwarzer, 1994) diz respeito, portanto, à crença nos próprios recursos pessoais para lidar eficazmente com variadas situações estressantes. Para a avaliação da autoeficácia geral percebida, diferentes escalas tem sido utilizadas, dentre elas a (a) a Escala de Autoeficácia Geral – EAG (General Self-Efficacy Scale – GSS, Sherer et al., 1982); (b) a Escala de Autoeficácia Geral Percebida – EAGP (General Perceived Self-Efficacy Scale – GPSS, Schwarzer e Jerusalem, 1995); e (c) a Nova Escala de Autoeficácia Geral – NEAG (New General Self-Efficacy Scale – NGSS, Chen et al., 2001). Para o presente estudo, será utilizada a General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1979).

Tradução e adaptação cultural da escala

Visando adaptações culturais para amostras brasileiras, utilizaremos as versões da GSES validadas na Alemanha, Inglaterra e Espanha (Schwarzer & Jerusalem, 1997). Para o processo de tradução e adaptação das versões alemã, inglesa e espanhola, para o português falado no Brasil, atuaram profissionais com formação superior (três nascidos em países falantes destas línguas e outros três brasileiros, fluentes naqueles idiomas). Esses profissionais foram orientados para proceder à tradução individualmente, sem se comunicarem. Posteriormente, tais traduções foram comparadas e ajustadas. Sabendo que as diferenças culturais têm efeitos relevantes para o propósito do estudo, adotamos a metodologia da reflexão falada como uma das medidas para a adequação da escala à população para as quais a versão adaptada se destina.

A Reflexão falada (Ericsson & Simon, 1993) tem sido amplamente utilizada, mesmo susceptível de críticas. Estes autores distinguem três níveis de expressão do

pensamento em voz alta: O primeiro refere-se à expressão do pensamento em voz alta se dá durante realização de tarefas presentes no foco de atenção do sujeito; o segundo diz respeito às informações solicitadas dos sujeitos precisam ser recodificadas antes de serem relatadas em voz alta como, por exemplo, imagens e conceitos abstratos que devem ser transformados em palavras para então serem relatados; o terceiro nível foi o que adotamos no presente estudo. Trata-se da apresentação de idéias ocorridas durante o processo de complementação de uma tarefa e relatadas posteriormente em voz alta.

Cabe esclarecer que associamos a Reflexão Falada à metodologia do grupo focal (Focus group). O debate em grupo surgiu como método de pesquisa como uma das críticas à entrevista padronizada (Flick, 2005). O aspecto mais crítico desta metodologia é a escolha dos sujeitos, que devem ter perfil adequado ao tema em debate. Os sujeitos foram escolhidos por terem, todos eles, preocupação com o tema em questão (autoeficácia percebida e seus reflexos no comportamento) e por serem homogêneos nas dimensões essenciais como escolaridade, grau de experiência profissional e situação socioeconômica, sendo heterogêneos quanto à idade, sexo e formação acadêmica. Para a condução dos debates, os moderadores adotaram (Dreher 1982) (i) a condução temática, introduzindo novas questões e orientando os debates, estimulando a participação de todos; e (ii) a orientação dinâmica, intervindo nos casos em que alguns sujeitos se alongavam muito nas suas considerações, inibindo a manifestação dos participantes mais reservados. Assim as opiniões expressas e compartilhadas, permitiram ajustar de pontos de vista extremos, por meio da análise em profundidade dos pontos de vista dos sujeitos.

As três versões foram apresentadas aos sujeitos que voluntariamente se dispuseram a contribuir no estudo de adequação da escala ao português falado no Brasil. As escalas foram entregues sem a identificação do idioma de origem (escala A - Alemão; escala B - Espanhol e Escala C - Inglês). Essa informação foi apresentada às mesas, após os debates. O ambiente físico continha três mesas redondas, criando clima favorável aos debates e assegurando a informalidade dos debates, estimulando assim a participação de todos. Cada mesa recebeu uma das três escalas e os sujeitos foram informados sobre o anonimato dos seus comentários, sendo os registros efetuados sem referência aos nomes dos participantes. Foram então instruídos a ficarem atentos às dúvidas e questionamentos ocorridos durante o preenchimento da escala, pois haveria o

debate sobre tais considerações, tão logo todos finalizassem a tarefa. Iniciados os debates, os itens foram discutidos um a um, sendo anotados os comentários pelos profissionais auxiliares de pesquisa, para posterior análise visando à adaptação da linguagem para uma escala aplicável à língua portuguesa falada no Brasil. Os debates geraram informações relevantes, sintetizadas a seguir.

Dentre os sujeitos, 9 tinham idade entre 20 e 40 anos, 21 deles entre 40 e 60 e outros 9, acima de 60 anos. Vinte dos participantes do estudo são mestres, pós graduados ou doutores, dois eram estudantes de graduação e 17 tinham curso superior completo (19 sujeitos eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino; 21 deles eram casados, 9 solteiros, 8 divorciados e 1 viúvo). Eram estas as suas ocupações atuais: 10 professores universitários, 4 analistas, 4 consultores organizacionais e 3 empresários. Os demais eram (1) administrador, advogado, biólogo, dermo-esteticista, diretor administrativo, enfermeira, engenheiro, fonoaudióloga, funcionário público, psicólogo, e recepcionista.

Item	Escala	Redação original	Tradução para o português	Comentários e sugestões
1	Escala A Alemão	Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	Quando alguém me enfrenta, acho meios e caminhos para me impor.	Os verbos “enfrentar” e “opor” foram considerados muito contundentes e incisivos por muitos dos sujeitos.
	Escala B Espanhol	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	Encontro maneiras de obter o que desejo, mesmo quando alguém se oponha.	Estes item foram considerados adequados.
	Escala C Inglês	If someone opposes me. I can find means and ways to get what I want.	Encontro maneiras de atingir o que quero, ainda que alguém se oponha.	
2	Escala A Alemão	Die Losung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	Consigo sempre resolver problemas difíceis se me esforço para isso.	Parte dos sujeitos questiona o risco da conotação religiosa do termo “esforço” que valoriza somente o que se obtém por meio do trabalho árduo, pois muitas conquistas podem não requerer esforço. Sugeriram retirada do advérbio “sempre”.
	Escala B Espanhol	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	Consigo resolver problemas difíceis, esforçando-me o suficiente.	Estes itens foram considerados adequados.
	Escala C Inglês	I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough.	Sempre consigo resolver problemas difíceis, se me esforço.	
3	Escala A Alemão	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	Tenho facilidade para realizar minhas intenções e objetivos.	Os sujeitos destacaram que no ambiente organizacional brasileiro existe preconceito com o termo “intenção”, que é considerado como indicador de desejo, vontade. Os termos valorizados são “metas” e “objetivos”, por serem mensuráveis. Entretanto, nos dicionários, objetivo é um dos sinônimos de intenção.
	Escala B Espanhol	Me es facil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	Para mim é fácil persistir no que me proponho, até alcançar minhas metas.	O adjetivo “fácil” é incômodo para a maioria dos sujeitos. Consideram arrogante a postura de quem marcaria na escala o grau “totalmente correto”.
	Escala C Inglês	It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals.	Acho fácil manter minhas metas e atingir os meus resultados.	

Item	Escalas	Redação original	Tradução para o português	Comentários e sugestões
4	Escala A Alemão	In unerwarteten Situationen weib ich immer. wie ich mich verhalten soll.	Em situações inesperadas, sei sempre como devo me comportar.	
	Escala B Espanhol	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	Confio em minha capacidade para manejar eficazmente acontecimentos inesperados.	Foram muitas as críticas ao termo manejar. Os participantes sugerem o uso do termo “lidar”.
	Escala C Inglês	I am confident that I could deal efficiently with unexpected events.	Tenho certeza que posso lidar eficientemente com eventos inesperados.	
5	Escala A Alemão	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut damit zurechtkommen werde.	Em acontecimentos imprevistos, acredito que vou me sair bem.	Para alguns, “vou me sair bem” pode ter conotação negativa, tanto quanto “vou me dar bem”.
	Escala B Espanhol	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	Posso superar situações imprevistas, graças às minhas qualidades e recursos.	Os sujeitos sugerem a revisão da palavra “recurso”, por ser frequentemente associada aos aspectos materiais e financeiros.
	Escala C Inglês	Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations.	Graças aos meus recursos, sei como lidar com situações imprevistas.	
6	Escala A Alemão	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen. weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	Fico tranquilo diante de dificuldades, porque posso sempre confiar nas minhas habilidades.	Estes itens foram considerados adequados.
	Escala B Espanhol	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	Permaneço tranquilo nas dificuldades, porque possuo habilidades para lidar com situações difíceis.	
	Escala C Inglês	I can solve most problems if I invest the necessary effort.	Consigo solucionar a maioria dos problemas, se me esforço o suficiente.	Este item assemelha-se muito ao de número 2.
7	Escala A Alemão	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	Aconteça o que acontecer, eu vou me arranjar.	O termo “me arranjar” sugere, para alguns, a conotação negativa de atitude ilícita.
	Escala B Espanhol	Venga lo que venga. por lo general soy capaz de manejarlo.	Venha o que vier, sou capaz de lidar com as situações.	Esta redação foi considerada adequada, para a maioria dos sujeitos.
	Escala C Inglês	I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities.	Mantenho a calma quando me deparo com dificuldades, porque confio na minha capacidade de lidar com problemas.	Cabe avaliar se houve inversão dos itens 6 e 7, uma vez que somente na versão inglesa não apareceu, no item 6, o termo “calmo” que seria o sinônimo de “tranquilo”.

8	Escala A Alemão	Für jedes Problem finde ich eine Lösung.	Para cada problema acho uma solução.	Na versão alemã não consta a palavra esforço e o uso deste termo nas versões espanhola e inglesa, torna esta redação muito próxima daquela do item 2.
	Escala B Espanhol	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	Posso resolver a maioria dos problemas, se me esforço o necessário.	
	Escala C Inglês	When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions.	Quando surge um problema, consigo encontrar várias soluções.	Na versão original da em alemão, o termo “solução” está no singular, diferentemente das versões espanhola e inglesa que se referem à capacidade de encontrar múltiplas soluções para o problema.
9	Escala A Alemão	Wenn ich einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich damit umgehen kann.	Frente a uma situação nova, sei como posso lidar com ela.	
	Escala B Espanhol	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer	Se me encontro em situação difícil, em geral descubro o que devo fazer.	
	Escala C Inglês	If I am in a bind, I can usually think of something to do.	Diante de dificuldades, consigo pensar no que fazer.	Esta redação foi vista como adequada.
10	Escala A Alemão	Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.	Diante de um problema, na maioria das vezes tenho várias ideias de como resolvê-lo.	
	Escala B Espanhol	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de como resolverlo.	Frente a um problema, descubro várias alternativas para resolvê-lo.	Esta foi a redação considerada mais adequada.
	Escala C Inglês	No matter what comes my way, I'm usually able to handle it.	Não importa o que ocorrer, sou capaz de enfrentar a situação.	

Considerações Finais

Este estudo concentrou-se na tradução da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (Schwarzer, 1993) para uso em sujeitos de língua portuguesa falada no Brasil. Não foram realizados estudos quantitativos, atendendo à fase em que nosso projeto se encontra. Durante os debates, o foco de atenção dos pesquisadores concentrou-se na avaliação do conteúdos dos itens e verificamos que todos os itens eram considerados pelos sujeitos como dizendo respeito ao conceito de autoeficácia. Em nenhum dos grupos essa característica da escala foi questionada.

As instruções de preenchimento foram consideradas adequadas, todos compreenderam o que era solicitado e preencheram a escala em um tempo máximo de 8 minutos. Permaneceram, entretanto, dúvidas quanto aos termos utilizados para os graus de resposta, por exemplo: correto, pouco correto, quase correto e correto. Isso sugere a necessidade de estudos complementares que identifiquem termos considerados mais adequados ao modelo cognitivo dos sujeitos brasileiros.

Nenhum dos itens foi considerado como de difícil compreensão, excetuando-se os verbos “enfrentar” e “opor-se”, cujas restrições foram comentadas na apresentação dos resultados. Não foram constatadas diferenças de compreensão entre homens e mulheres, nem entre os sujeitos de diferentes idades ou profissões.

A estrutura interna da escala mostrou-se adequada, considerados os comentários dos participantes dos debates. Os itens da escala mostraram-se, todos, diretamente relacionados com o tema “autoeficácia”. Do ponto de vista qualitativo, a escala parece-nos portanto, unidimensional. Evidentemente, os resultados deste estudo não permitem generalizações, sendo necessárias pesquisas complementares que permitam tratamento estatístico e consequente validação da escala em português, para os sujeitos brasileiros.

Os debates mostraram, ainda, que as opiniões mudam, algumas são abandonadas nas trocas sociais, confirmando o risco do uso de escalas validadas unicamente pelos métodos quantitativos. Termos aparentemente óbvios, do ponto de vista do pesquisador, podem ter significados diferentes e até mesmo contraditórios, influenciando a resposta dos sujeitos e reduzindo a validade da escala.

Referências

- Alsaker, F., & Kroger, J. (2006). Self concept, self-esteem and identity. In S. Jackson, & L. Goossens (Eds.). *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). London: Psychology Press
- Araújo, L.S., Cruz, J.F.A., Almeida, L.S. (2007). Excelência Humana: teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 197-221.
- Ardelt, M. (2004). Where can wisdom be found? A reply to commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47, 304-307.
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A.G. (1999). Mudança organizacional: uma revisão da teoria e da pesquisa na década de 1990. *Journal of Management*, 25, 293-315.

- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
- Azzi, R.G., Polydoro, S.A., J., & Bzuneck, J.A. (2006). Considerações sobre a autoeficácia docente. In R.G. Azzi & S.A.J. Polydoro. (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp.149-159). Campinas: Alínea.
- Bandura, A., & Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying theory of behavioral change. *Psychological Rev*, 84 (2) 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-84.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989a). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 407-415
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A (1977a) Analysis of self-efficacy Theory Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bandura, A. (1998 a). Personal and collective efficacy in human development adaptation and change. In J.G. Adair, D. Belanger, & K.L. Dion, (Eds.), *Advances in psychological science: vol. 1, Personal, social and cultural aspects*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3: 265-299
- Bandura, A., & Locke, E.A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Brenlla M.E., Aranguren, M., Rossaro, M.F., & Vázquez, N. (2010) Adaptation to Buenos Aires of the General Self-Efficacy Scale. *Interdisciplinaria*, 27(1), 77-94.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescent's filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (1), 71-97.
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2004). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 375-395.
- Costa, A.E.B. (2003). Auto-eficácia e Burnout. *Interação Psy*, 20 (1), 34-67.

- Cupani, M., & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23 (1), 81-100.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75
- Dwyer, John, J. M., Chulak, T., Maitland, S. Allison, K. R., Lysy, D. C., Faulkner, G. E. J., & Sheeshka, J. (2012). Adolescent's Self-Efficacy to Overcome Barriers to Physical Activity Scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (4).
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the aquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Edição revista. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in the expertise research: a Commentary on the contributions to special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Portugal: Editora Monitor.
- Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockström, J.(2010). Resilience Thinking: Integrating Resilience, Adaptability and Transformability. *Ecology and Society* 15(4): 20
- Fredrickson, B. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fontes, A. P. (2006). *Enfrentamento do estresse na idade adulta*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000395776>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). [on-line] disponível: <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf>
- Gagné, F. (2000b). Understanding the complex choreography of the talent development through DMTC- Based Analysis. In K.A. Heller, F.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of giftedness and talent* (2nd ed.,p 67-79) Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

- Gagné, F. (2007). Ten Commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93-118.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley,
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1975). The meaning of “giftedness”: An examination of an expanding concept. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (2nd ed., pp.56-74). New York: Irvington.
- Gosling, J., & Mintzberg, H.(2003). The Five Minds of a Manager. *Harvard Business Review*, November.
- Hackett, G. & Beltz, N.E. (1995). Self-efficacy and career- choice and development. *Social and Clinical Psychology*, 249-280
- Hamill, S.K. (2003). Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of Sciences*. 35, 115-146.
- Hammond, C. (2004). Impacts of life long learning upon of emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 551-568.
- Hertzum, M., Hansen, K.D., & ANDERSEN, H.H.K. (2009). Scrutinizing usability evaluation: Does thinking aloud affect behaviour and mental workload? *Behaviour & Information Technology*, 28 (2), 165-181.
- Jopp, D., & Rott, C. (2006). Adaptation in very old age: exploring the role of resources, beliefs, and attitudes for centenarians happiness. *Psychology and Aging*, 21 (2), 266-280.
- Kristin D. Neff & Pittman McGehee (2010). Self-compassion and Psychological Resilience among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Luszczynska, A. Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005).The General Self-efficacy Scale: Multicultural validation Studies. *Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparisons, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey and USA. *Psychology and Health*, 19, 577-593.
- Masten A., Best K., & Garmezy, N. (1990).Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3):543-562
- Martínez, M.; & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies*, 14 (1), 5-21.
- Moriano, J.A., Palací, F.J., & Morales, J.F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia Emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 51-64.

- Neff, K.D., & McGehee P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity*, 9 (3), 225-240
- Neisser, U. (1979). The control of information pick-up in selective looking. In A. (Ed). *Perception and its development: a tribute to Eleanor J. Gibson*. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Neri, A. L. (2006). Teorias psicológicas do envelhecimento: Percurso histórico e teorias atuais. *Tratado de geriatria e gerontologia* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara:Koogan.
- Nunes, M.F.O., & Noronha, A.P.P. (2008). Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais: construção e estudos exploratórios. *Paidéia*, 18 (39), 111-124.
- Oei, T. P. S., Hasking, P., & Phillips, L. (2007). A comparison of general self-efficacy and drinking refusal self-efficacy in predicting drinking behavior. *American Journal of Drug and Alcohol*, 33(6), 833-841.
- Porter, L. W., & Lawler, E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Dorsey.
- Quing, G., & Day, C. (2007). Teacher's resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302-1316.
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, Actions, and Change: An Academic Journey in Search of Finding and Developing High Potential in Young People. *Gifted Child Quarterly*, 35, 305-308.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology*. 49, 117-139.
- Rommel, M., Herrmann-Lingen, C., Wachter, R., Edelmann, F., Pieske, B., & Grande, G. (2013). A short form of the General Self-Efficacy Scale (GSE-6): Development, psychometric properties and validity in an intercultural non-clinical sample and a sample of patients at risk for heart failure. *Corporate Journal of German Scientific Societies in Psychosocial Medicine*, 10: Doc 01.
- Seligman, M. E.P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M.J. (2006). Measuring General Self-Efficacy - A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement*. 66 (6), 1047-1063.
- Scherer, M., & Adams, C.H. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4) 207-31.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross cultural research. Berlin, Germany: Freie Universitat Berlin.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology & Health*, 9, 161-180.
- Schwarzer, R., Bäßler J., Kwiatek, P., & Schroder, K. (1995). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese

- Versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88
- Schwarzer, R., Hahn, A., & Schröder, H. (1994). Social integration and social support in a life Crisis: effects of Macrosocial Change in East Germany. *American Journal of Community Psychology*, 22(5)
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived Self-efficacy as a resource factor in teachers. In: Salanova, M.; Grau, R.; Martínez, I. M.; Cifre, E.; Llores, S.; García-Renedo, M. (Eds.), *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 219-41.
- Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct Validation Of The Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Silva, A.M. (2004). Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes. Perspectiva de prevenção em saúde mental na adolescência. Lisboa: Climepsi.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91 (6), 1208-24.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Education Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R.J. (2001a). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12 (2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2001b). Why schools should teach for wisdom? The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227-245.
- Sternberg, R.J. (2003). Giftedness according to theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds). *Handbook of Gifted Education* (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon
- Sternberg (2005a). A model of education leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (1), 87-98.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed) (pp.317-327) Oxford: Pergamon.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Yunes, M.A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Zhao, H., Seibert, S.E., & Hills, G.E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurship intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1265-1272.
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescence*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES

Teresa S. Machado³¹

Ana Pardal³²

Faculdade Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Os padrões de aprendizagem refletem crenças e objectivos, influenciando o processo de aprendizagem e percepções de auto-eficácia e auto-regulação académica. A capacidade para regular emoções é uma tarefa desenvolvimental que influencia também o comportamento académico, repercutindo-se no auto-controlo e na seleção de estratégias de aprendizagem e relações interpessoais. Analisam-se, neste trabalho, relações entre o uso de estratégias funcionais e estratégias disfuncionais de regulação das emoções (avaliadas com a versão portuguesa do Regulation Emotion Questionnaire-2), e dois dos padrões de aprendizagem, no caso, a percepção de auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso. A amostra, seleccionada por método não probabilístico por conveniência, é de 240 adolescentes (53.9% raparigas e 45.6% rapazes), entre os 12 e 15 anos (média de idades 13.79, DP=1.07), de escolas públicas da zona de Coimbra. Os dados sugerem que a adoção de estratégias funcionais (internas/externas) de regulação das emoções se relacionam com maior auto-eficácia percebida; e estratégias disfuncionais de regulação das emoções se relacionam com estratégias de auto-justificação do insucesso. Análises de regressão indicam influência (significativas, embora fracas) das estratégias de regulação das emoções nos padrões de

³¹ Faculdade Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal. Email: tmachado@fpce.uc.pt.

³² Faculdade Psicologia e Ciências da Educação –UC. Email: anapardal05@gmail.com.

aprendizagem analisados. Sugere-se que a avaliação da regulação das emoções – com instrumentos de auto-relato – poderá ser útil na promoção da consciencialização/avaliação das estratégias adoptadas pelos adolescentes.

Palavras-Chave: Padrões adaptativos de aprendizagem (PALS); Regulação das Emoções; REQ-2; Adolescentes.

Introdução

A literatura sobre o sucesso/insucesso académico e abandono escolar tem estudado o efeito de variáveis que influenciam o desempenho (para além dos processos cognitivos, mais óbvios, exigidos em tarefas/disciplinas diferentes). Um dos muitos factores que influencia o subaproveitamento e/ou retenção e abandono escolar – problema de dimensões preocupantes em Portugal – é a motivação para a aprendizagem, que surge como preditor significativo das realizações académicas (Ames & Ames, 1984; Figueira, 2007; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Urdan, & Midgley, 2001; Zambon & Rose, 2012). Bandura, há muito defendeu a ideia de que o conhecimento e as operações de raciocínio são necessários, mas insuficientes para justificar os desempenhos; devendo-se tal à mediação que crenças e percepções de auto-eficácia exercem entre “conhecimento” e “ação” (Bandura, 1982). As crenças de auto-eficácia têm um papel fundamental nas realizações dos sujeitos, sendo hoje muito estudadas no contexto escolar. Reforça-se a tese de Bandura de que “juízos de auto-eficácia, sejam eles adequados ou erróneos, influenciam a escolha das actividades e dos contextos ambientais” (Bandura, 1982, p.123); podendo dizer-se que as percepções de auto-eficácia afetam a escolha dos próprios ambientes onde se movem os sujeitos, assim como os esforços a empreender, e a persistência face a adversidades ou obstáculos (Bandura & Adams, 1977).

Em contexto escolar, investigações sustentadas em teorias sociocognitivas têm mostrado como “(...) as crenças e metas dos alunos afetam a aquisição de novas aprendizagens, o engajamento cognitivo, o aproveitamento académico e a apresentação de comportamentos, estratégias e habilidades já aprendidas” (Zambom & De Rose, 2012, p.967). Neste referencial teórico, a motivação (para a ação) é estudada através da análise dos pensamentos, crenças, expectativas, metas e emoções dos sujeitos

relativamente às tarefas e vivências escolares (Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Kumar, Silva, & Paixão, 2007; Silva & Paixão, 2007; Rosário, 2001; Urdan, & Midgley, 2001; Zimmerman, 2000). Podemos dizer que é esta motivação que impele à acção o núcleo específico, inerente à concepção de auto-eficácia, na teoria sociocognitiva; ou seja, o indivíduo é considerado enquanto “agente”, antecipando, propondo-se objectivos, e auto-avaliando as suas acções. Neste referencial, a posição teórica subjacente distancia-se das teorias de controlo (a posteriori), i.e., de controlo-feedback, mostrando, pelo contrário, uma “regulação” proactiva (Bandura & Locke, 2003). A construção dos padrões (e crenças) é um processo desenvolvimental que repousa não só nas experiências de vida como na reflexão – i.e. auto-avaliação – que o sujeito delas faz; sendo que tal avaliação tem consequências valorativas (emocionais e cognitivas) que influenciarão, por seu turno, a antecipação de resultados, escolha de objectivos/metast, e acções postas em jogo (Silva et al., 2004). Tendo as pessoas tendência a evitar atividades que superem as suas capacidades de coping (ou as que pensam ter) (Bandura, 1982), cria-se um ciclo vicioso de evitamentos, particularmente nocivo em tarefas escolares; pelo contrário, a “percepção de competência” exerce um efeito mediador ao gerar, e.g., maior interesse na tarefa e mais probabilidades de desempenhos conseguidos, que, por seu turno, incentivarão novos desempenhos, atingindo metas mais distais (Bandura & Schunk, 1981). Estratégias de justificação do insucesso e evitamento do estímulo impedem a oportunidade de concretizações positivas. Estas ideias são parte integrante do conceito de “padrões de aprendizagem” – definidos por Midgley et al (2000) – relevando a sua pertinência no estudo da auto-regulação e de diferenças interindividuais na prossecução dos desempenhos académicos.

Fica claro que os padrões, crenças e valores pessoais são dotados de intencionalidade que os associa ao planeamento dos meios para execução de tarefas (Bandura, 1982; Rosário, 2001; Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004). Daí que Silva e Paixão (2007) possam afirmar que as crenças/sentimentos de eficácia pessoal determinem, em larga medida, todo o funcionamento psicossocial do sujeito: “as crenças de eficácia pessoal, ou aquilo que as pessoas acreditam ser verdadeiro sobre elas próprias, mais do que a verdade objectiva, constituem as causas principais dos níveis de motivação, dos estados afectivos e dos cursos de acção das pessoas” (Silva & Paixão, 2007, p. 8).

A regulação das emoções, por outro lado, é igualmente fundamental para o sucesso académico, quer enquanto factor geral que influencia o desenvolvimento, quer em termos mais específicos influenciando os processos e padrões de aprendizagem. Historicamente, na psicologia, é nos campos da psicanálise e dos estudos sobre stress e coping que encontramos os precursores do estudo da regulação das emoções (Estrada, 2008; Gross, 1998; Gross & Barrett, 2011; Machado & Reverendo, 2012). Mas, nos últimos cerca de vinte anos temos assistido ao aumento do reconhecimento da importância da regulação das emoções no desenvolvimento e saúde mental em termos globais (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Gross & Levenson, 1997; Gullone, et al., 2010; Izard, 2010; Tamir, 2012; Thompson & Meyer, 2007); destacando-se uma abordagem funcionalista (ou instrumental) que salienta o papel das emoções como “preparando respostas comportamentais, ajustando tomadas de decisão, impulsionando a memória para acontecimentos importantes (...)”, entre outras funções (Gross & Thompson, 2007, p.4). As emoções são definidas como sendo “estados psicológicos que incluem experiência subjectiva, comportamento expressivo (e.g., facial, somático e verbal), e respostas fisiológicas periféricas (e.g., ritmo cardíaco, respiração)” (Gross, & Barrett, 2011, p.9).

A abordagem instrumental procura compreender como as emoções organizam/desorganizam outros processos psicológicos – e.g. através da focalização da atenção, promovendo resolução de problemas, suporte em relações, ou pelo contrário, corroem relações, inviabilizam activação de processos cognitivos adequados à tarefa, ou comprometem a saúde (Cole, Martin & Dennis, 2004). Faz assim todo o sentido que esta abordagem seja integrada no estudo de variáveis que influenciam desempenhos académicos. A tese aqui seguida salienta o facto de as emoções surgirem em situações que são relevantes para o sujeito (para os seus objectivos – ou seja, as emoções impulsionam para a acção – ideia bem expressa popularmente em afirmações como “saltar de contentamento”, “desmanchar-se em lágrimas”, “tremar de fúria”, “paralisar de medo”) (Gross & Thompson, 2007); são multifacetadas (i.e., envolvem alterações, mais ou menos subtis, na experiência subjectiva, comportamento e fisiologia central e periférica); mas estas mudanças multi-domínios podem ser “controladas” (i.e., não são “obrigatórias”) – e esse controlo é crucial, dando às emoções esta característica (intrínseca ao conceito) de poderem ser “reguladas” (na intensidade, qualidade, duração, ...), como destacou William James, em 1884 (Gross & Thompson, 2007). Seguindo este

modelo, a ocorrência de uma emoção pressupõe uma avaliação do sujeito, sendo que temos algo (idiossincrático) que se estabelece entre uma situação/evento e um sujeito que lhe prestou atenção (i.e. lhe atribui relevância), dependendo da sua avaliação (appraisal) a emoção (i.e. resposta) experimentada (Gross & Thompson, 2007).

Variáveis, como por exemplo, o meio sócio-cultural, influem nas formas, e estratégias, de modulação das emoções; sendo que estas estratégias resultam de um processo desenvolvimental abrangente (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Quanto às funções das emoções, seguindo a análise de Izard (2010) – realizada a partir de respostas de diferentes cientistas a um questionário sobre “emoções” – encontramos grande consenso quanto às funções de “ativação de sistemas de resposta”, “motivação da cognição e acção”, “organização e coordenação de respostas”, “monitorização ou avaliação do significado de acontecimentos”, entre diversas outras. Campos, Frankel e Camras propõem como definição: “Emoção é o processo de registar o significado de um acontecimento físico ou mental, tal como é construído por um sujeito. A natureza do significado (percepção de insulto, ameaça à vida, (...), evitamento ou resolução de um problema, etc.), determina a qualidade da emoção. O grau do significado percebido determina a magnitude da resposta emocional, assim como da sua urgência” (2004, p. 379). Note-se, como referem os autores, que a regulação das emoções faz parte intrínseca das mesmas (como também vimos já com Gross e Thompson (2007); pelo que se pode afirmar que a regulação das emoções não pode ser vista – inequivocamente – como processo linear que ocorra, sempre, a posteriori da emoção. Gross e colaboradores (2011) desenvolvem esta questão numa publicação onde explicitam algumas situações que refletem a dificuldade na distinção entre “gerar a emoção” e “regular a emoção”. A adopção simplista desta relação induz rapidamente a tentação de pressupor que a criação da emoção precede sempre a regulação da emoção; porém, “(...) os processos regulatórios das emoções podem agir em qualquer um dos quatro principais processos generativos da emoção” (Gross, Sheppes, & Urry, 2011) (cf. modelo de Gross: Situation – Attention – Appraisal – Response; tendo a Resposta uma nova influência na apreensão da Situação). Se pensarmos que os sujeitos escolhem (frequentemente) as situações tendo em conta o que “possam vir a sentir” (i.e., antes da ocorrência de dada emoção), podendo assim “modular a emoção” que virá a ocorrer (e.g. um paraquedista proficiente e confiante, não experiencia um salto como stressante, ao contrário de um iniciante) (cf. in Camps et al., 2004). Temos assim que a avaliação

prévia que se faz da situação pode “curte-circuitar” a própria criação da emoção – o que Lazarus há muito mostrara num estudo com adolescentes antes da “cerimónia de circuncisão” (in Campos et al., 2004). A escolha (activa) de nichos ambientais (nichepicking) é outro processo que ilustra a regulação das emoções antes destas acontecerem: “o sujeito evita as ocasiões nas quais uma emoção indesejada terá probabilidade de ser activada, ou escolhe situações nas quais emoções desejadas têm probabilidade de ocorrer” (Campos et al., p.380). Uma vez as pessoas tentam torcer a resposta emocional alterando os passos iniciais do processo generativo das emoções (e.g., focando a atenção nos vitrais da igreja para evitar chorar num funeral – i.e. mudando o foco de atenção), outras vezes só depois da emoção desencadeada tentam regulá-la (e.g., quando tentam não disfarçar o pânico ao entrar num exame oral). Estes exemplos, entre outros, ilustram a nossa hipótese geral – que orienta o estudo que apresentamos – de que as estratégias (preferenciais) de regulação de emoções usadas por adolescentes podem influenciar a adopção, ou mobilização, de diferentes padrões de aprendizagem (mesmo sem os sujeitos disso terem consciência). Sendo a regulação das emoções entendida como “(...) as coisas que fazemos para influenciar as emoções que temos, quando as temos, e como as experimentamos e expressamos” (Gross, 1998, in Gross, & Barret, 2011, p.8). Com efeito, considerando o valor instrumental das emoções, e retomando a tese global de Bandura acerca das crenças de auto-eficácia, parece-nos uma via interessante de exploração a relação entre estas variáveis; e, a verificarem-se relações significativas, poder-se-iam planejar intervenções direccionadas para a consciencialização/modificação das estratégias utilizadas pelos estudantes.

Eficácia académica e auto-justificação para o insucesso

A teoria de orientação para objectivos articula três tipos de orientação: objectivos de mestria (estudantes visam construir conhecimentos, aumentando as suas competências); objectivos de desempenho (o objectivo primordial são os resultados); e objectivos de evitamento do insucesso (o objectivo primordial é esconder a falta de competências) (in, Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007). Associações positivas entre orientação para a mestria e padrões positivos de aprendizagem, assim como associações negativas entre estratégias auto-justificação para o insucesso, auto-eficácia e percepção do valor das aprendizagens, têm sido reportadas em diferentes estudos (Friedel, Hruda

& Midgley, 2001; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007; Martin, Marsh, & Debus, 2002; Zambon & Rose, 2012). O conceito de auto-justificação para o insucesso foi definido primeiro por Edward E. Jones e Steven Berglas (1978), a partir da observação de que as pessoas, quando duvidam das suas capacidades, por vezes criam obstáculos que interferem com o sucesso dos seus desempenhos (Rhodewalt & Tragakis, 2001). Rhodewalt defende que a presença de uma audiência intensifica as motivações do “self-handicapping”, uma vez que a “proteção do self aos olhos dos outros é essencial para proteger o self para si próprio” (Rhodewalt & Tragakis, 2001).

Alguns autores associam a ênfase que é colocada nos desempenhos (por parte de pais e/ou professores) na maior propensão para estratégias de auto-justificação do insucesso, nomeadamente em crianças (traduzida, por exemplo, em comportamentos como evitamento de novas tarefas que parecem difíceis, ou evitar pedir ajuda quando necessário) (Friedel, Hrudá & Midgley, 2001). O recurso a estratégias de auto-justificação do insucesso – e.g., procrastinação, redução do esforço, não estudar para os testes – prepara a justificação em caso de fracasso; ou seja, a falta de esforço prévio pode ser considerada como a causa do mau resultado, e não uma falta de capacidade (Martin, Marsh, & Debus, 2002; Urdan & Midgley, 2001; Urdan, 2006-2012). Alguns autores consideram a auto-justificação para o insucesso como um “traço”, argumentando que alguns indivíduos revelam maior tendência para tal e que essa tendência está presente em várias situações. Experiências de socialização e/ou influência biológica (maior ansiedade), justificariam o desenvolvimento dessa tendência (in Urdan 2006-2012). Outros investigadores, como Urdan, Midgley ou Anderman, por exemplo, preferem considerar a “auto-justificação para o insucesso” como um comportamento “situacional-específico”, resultando essencialmente de experiências prévias – como no caso da auto-justificação para o insucesso académico. Saliente-se que a adopção deste tipo de estratégias não “ilude” o próprio sujeito, o que justificará a menor auto-estima reportada por “self-handicappers” (Urdan & Midgley, 2001). Pulford, Johnson e Awida (2005) analisam a influência cultural nos padrões de auto-eficácia e estratégias de auto-justificação do insucesso (confrontando estudantes britânicos e libaneses, diferindo os grupos na orientação social mais individualista versus colectivista). Os resultados não suportam a influência cultural na adopção destes padrões de aprendizagem, mas antes o efeito da auto-estima e perfeccionismo, em ambos os grupos. Também o estilo de identidade – e.g. identidade construída (identity

achievement) – tem sido associada a menor adopção de estratégias de auto-justificação para o insucesso (Chorba, Was, & Isaacson, 2012). Outras variáveis têm sido sugeridas como justificando diferenças interindividuais nos padrões de aprendizagem utilizados; sugerindo-se no presente estudo que estratégias (globais) de regulação das emoções possam interferir na mobilização dos padrões de aprendizagem.

Metodologia

O objectivo deste estudo consistiu em avaliar as relações entre a regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem – no caso, a auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso – considerando que este tipo de informação é relevante para identificar a interação de factores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Após o consentimento do autor (M. Power) do REQ-2 para a tradução e validação da versão portuguesa, procedeu-se à tradução pelo método “traduz-retraduz” (Hill & Hill, 2008), e foi pedida autorização aos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino, e, posteriormente, foi pedido consentimento aos Encarregados de Educação. O tratamento dos dados foi efectuado com o programa S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0.

A validade de constructo do QRE-2 foi realizada por análise factorial com recurso ao método Componentes Principais, com rotação ortogonal do tipo Varimax, para determinar a distribuição dos itens pelos factores e a percentagem da variância total explicada. Foi verificada a adequação da análise factorial através do teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e do teste de esfericidade de Bartlett. A fidelidade do QRE-2 realizou-se com o cálculo da consistência interna (alfa de Cronbach), para cada um dos factores, analisando-se ainda a contribuição particular de cada item para a consistência interna de cada subescala, com o cálculo do alfa de Cronbach, excluindo cada um dos itens, e dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido. Foram ainda calculados os coeficientes de correlação de Pearson para analisar as relações entre a regulação das emoções e os padrões adaptativos de aprendizagem analisados. Foram realizados alguns cálculos complementares, através da ANOVA e dos testes post-hoc de Tukey, com o objectivo de verificar a possibilidade da existência de diferenças na regulação das emoções consoante o sexo e a idade dos sujeitos. Por fim, recorreu-se ao

procedimento de regressão linear (método “enter”), para explorar as tendências de predição entre as estratégias de regulação das emoções e os padrões de aprendizagem.

Amostra

A amostra, seleccionada por método não probabilístico por conveniência, é composta por 240 estudantes, 130 raparigas (53.9%) e 110 rapazes (45.6%), entre os 12 e 15 anos (média de idades 13.79, DP=1.07), de escolas públicas do distrito de Coimbra. Os critérios de inclusão foram ter nacionalidade portuguesa, idade entre 12 e 15 anos, possuir capacidade de leitura e escrita autónoma; como critério de exclusão, serem alunos referenciados com algum tipo de necessidade educativa especial.

Instrumentos

O Questionário de Regulação das Emoções-2 (Regulation of Emotion Questionnaire-2), de Phillips e Power (2007) é uma medida de auto-relato desenvolvida com o objectivo de avaliar a frequência com que os adolescentes (entre 12 e 19 anos) usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções que decorrem de forma interna (intrapessoal) ou externa (interpessoal). A construção inicial do instrumento baseou-se numa revisão da literatura sobre emoções e sua regulação, tendo sido desenvolvido de acordo com os parâmetros funcional versus disfuncional e interno versus externo. É composto por 21 itens, cotados numa escala de Likert de 5 pontos, segundo o grau de concordância: “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Frequentemente” (3), “Muito frequentemente” (4), “Sempre” (5). Quanto mais elevada for a cotação nas subescalas funcional interna (e.g. “Revejo – repenso – os meus objectivos ou planos”) e funcional externa (e.g. “Procuro outros para me aconselhar”), mais adaptável ou funcional são as estratégias de regulação percebidas pelo sujeito, já que traduzem um processamento adequado da informação contida na emoção (Phillips & Power, 2007). Quanto mais elevada for a pontuação nas subescalas disfuncional interna (e.g. “Faço mal a mim próprio”) e disfuncional externa (e.g. “Descarrego os meus sentimentos nos outros – insultando-os, lutando) maiores índices de disfuncionalidade na regulação das emoções é reportada pelos sujeitos (Phillips & Power, 2007). O

instrumento utilizado é a tradução/adaptação portuguesa do REQ-2 (Pardal & Machado, 2012).

A Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (“Patterns of Adaptive Learning Scales” - PALS) (Midgley et al., 2000), consiste num conjunto de subescalas que analisam aspectos das relações entre o ambiente de aprendizagem, motivação e comportamento dos estudantes em termos académicos. Estas escalas estão baseadas na teoria de orientação para os objectivos de realização; dividindo-se num conjunto de subescalas destinadas aos estudantes e num conjunto destinado aos professores. As escalas para alunos avaliam aspectos do processo de aprendizagem como a orientação pessoal para objectivos (distinguindo os objectivos/metasp de desempenho vs mestria); percepções acerca dos objectivos dos professores; percepções sobre objectivos das aulas; e percepções, crenças e estratégias dos próprios sobre a aprendizagem – todas cotadas numa escala tipo Likert de cinco pontos (variando entre 1= “totalmente falso”, a 5= “muito verdadeiro”). Pertencem a este último grupo as duas subescalas utilizadas neste trabalho: Eficácia académica – composta por cinco itens, com afirmações como “Estou certo/a de que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano”, ou “Eu consigo fazer até o trabalho mais difícil nas aulas, se tentar”. E estratégias académicas de auto-justificação para o insucesso – composta por seis itens, com afirmações como “Alguns estudantes andam a divertir-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom resultado, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade para ti?”, ou “Alguns estudantes envolvem-se propositadamente em múltiplas actividades. Assim, se não tiverem bons resultados no trabalho escolar podem dizer que foi por estarem envolvidos noutras coisas. Até que ponto isto é verdade para ti?”.

Resultados

Ao comparar a replicabilidade do modelo de quatro factores, da versão original do REQ-2, com a versão portuguesa, efetuámos uma análise de componentes principais aos 21 itens do REQ-2, seguida de rotação Varimax, procedimento adotado por Phillips e Power (2007). Foram extraídos seis factores explicativos de 58,8% de variância, sendo que no factor cinco apenas três itens atingiram valores de saturação, enquanto no factor seis apenas um item saturou. Deste modo não é possível realizar uma análise destes dois

últimos fatores, uma vez que o número de itens obtidos em cada um deles é reduzido. Procedeu-se a nova análise fatorial exploratória forçada a quatro fatores. O valor de KMO obtido foi de 0.74, indicando uma correlação satisfatória entre as variáveis, situação confirmada pelo teste de Bartlett ao ter associado um nível de significância de $p=.000$, permitindo nova análise factorial exploratória, que apresenta 48.7% na variância explicada pelos quatro factores. O factor 1 explica 17.05% da variância total e integra os itens 1, 3, 8 e 20, tendo sido designado por “Funcional-externa”; estes 4 itens encontram-se associados à expressão de sentimentos para com os outros e procura de contacto físico e de conselhos, ou seja, estratégias que facilitam o processamento das emoções através de recursos externos. O factor 2 – subescala “Disfuncional-interna” – explicando 15.21% da variância, é constituído pelos itens 4, 5, 7, 14, 15 e 19 e refere-se à comparação social negativa que os sujeitos fazem relativamente a outras pessoas, à autoflagelação bem como à ruminação, entre outros aspetos. O factor 3 – subescala “Disfuncional-externa” – explica 9.09% da variância total, com os itens 2, 10, 13, 17 e 18, relacionados com comportamentos (verbais e físicos) desadaptativos. Com uma variância explicada de 7.33% surge o factor 4, integrando 6 itens: 6, 9, 11, 12, 16 e 21. Este fator, “Funcional-interna”, avalia aspetos de regulação das emoções associados à valorização positiva, alteração de objetivos, entre outros. As quatro subescalas do QRE-2 mostram estar correlacionadas entre si de forma estatisticamente significativa ($p=.000$) e também com o valor total do REQ 2 invertido.

Tabela 1 – Correlações entre as subescalas e o valor total do REQ-2

REQ 2	F1	F2	F3	F4	Total Invertido
F1 Funcional-externa		-.228**		.382**	.772**
F2 Disfuncional-interna			.358**		-.614**
F3 Disfuncional-externa		.358**			-.514**
F4 Funcional-interna	.382**				.503**

** p=0.00

Para analisar a relação entre a regulação das emoções e os padrões de aprendizagem efetuaram-se correlações com o coeficiente de Pearson. Começou-se por testar a hipótese de que a utilização de estratégias funcionais internas e externas se correlaciona de forma positiva com a auto-eficácia académica, e de forma negativa com as estratégias de auto-justificação do insucesso. Por outro lado, as estratégias disfuncionais internas e externas correlacionam-se de forma negativa com a auto-eficácia académica; e de forma positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso.

Tabela 2 – Correlações entre as subescalas do REQ-2 e os padrões de aprendizagem

	Auto-eficácia académica	Estratégias de auto-justificação do insucesso
Funcional-externa	.184**	
Disfuncional-interna		
Disfuncional-externa	-.216**	.239**
Funcional-interna	.340**	

** p<0.01

As subescalas “Funcional-externa” e “Funcional-interna” correlacionam-se de forma significativa e positiva com a auto-eficácia académica. Em termos gerais, a utilização de estratégias funcionais internas e externas de regulação das emoções pelo estudante associa-se a uma maior percepção de auto-eficácia académica. Por outro lado, verifica-se uma correlação significativa e negativa entre a subescala “Disfuncional-externa” e a auto-eficácia académica. Verificou-se ainda que a subescala “Disfuncional-externa” se

correlaciona de forma significativa e positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso.

Para estudar a eventual presença de diferenças entre sexo e idade na adopção de estratégias de regulação das emoções comparam-se as médias nas subescalas do REQ-2, através da ANOVA, completadas com testes post-hoc de Turkey para localização das diferenças (Tabela 3).

Tabela 3 - Regulação das emoções em função do sexo e idade

	REQ 2			
	Funcional-externa	Disfuncional-interna	Disfuncional-externa	Funcional-interna
Sexo				
Masculino	19.00**	n.s.	n.s.	n.s.
Feminino	20.72**	n.s.	n.s.	n.s.
Idade				
12		12.60**	7.33**	
13	n.s.	10.14**	7.23**	n.s.
14		11.53**	8.69**	
15		13.06**	8.94**	

** $p < 0.01$

n.s. – não é significativo

As raparigas pontuam significativamente mais alto do que os rapazes na subescala “Funcional-externa”. Em relação à idade, quando comparados os resultados nas diferentes subescalas, verificam-se diferenças significativas para a subescala “Disfuncional-interna” e “Disfuncional-externa”; os testes post-hoc de Tukey, mostram que, no que se refere à subescala “Disfuncional-interna”, os alunos com 12 anos apresentam pontuações mais elevadas do que os de 13 anos, os de 13 pontuações mais baixas do que os de 14 e 15anos e os de 14 anos pontuações mais baixas do que os de 15.

Com o objetivo de analisar a influência das estratégias “funcionais (interna e externa)” na percepção de auto-eficácia académica e a influência da estratégia “disfuncional-externa” na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso foram realizadas as análises de regressão (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 – Influência da regulação das emoções na percepção de auto-eficácia académica

	B	P	R2
Funcional-externa	.18	.000***	.034
Funcional-interna	.34	.000***	.115

***p< 0.001

Os resultados sugerem que a relação existente entre as variáveis é fraca, sendo que apenas 3.4% da variância da percepção de auto-eficácia académica é explicada pela adoção de estratégias funcionais externas de regulação emocional; enquanto que 11.5% da variância da percepção de auto-eficácia académica é explicada pela utilização de estratégias funcionais internas de regulação das emoções.

Tabela 5 – Influência da regulação das emoções na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso

	B	P	R2
Disfuncional-externa	.23	.000***	.057

***p< 0.001

Apenas 5.7% da variância da adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso é explicada pela percepção de utilização de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções.

Conclusão

Desde os escritos de Bandura, o conceito de auto-eficácia surge como melhor preditor dos desempenhos académicos, mostrando validade convergente com índices de motivação académica traduzidos nas escolhas de actividades, nível de esforço, persistência, trabalho mais árduo, adoção de estratégias de auto-regulação e menos reações emocionais adversas (entre outros) (Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Sá,

2007; Zimmerman, 2000). Estudar o efeito de variáveis que possam influenciar a percepção de auto-eficácia e outras variáveis relativas às crenças e padrões adaptativos de aprendizagem contribui para esclarecer as dinâmicas envolvidas entre diversos processos que se revestem de importância para o comportamento académico dos estudantes. Os resultados médios mais elevados (com diferenças significativas), nas subescalas disfuncional interna e disfuncional externa, aos 15 anos (i.e. nos adolescentes mais velhos da nossa amostra), mereceria posterior exploração, podendo ser “típico” dos desafios desenvolvimentais inerentes a este período. Também a maior possibilidade de exploração cognitiva – pressupõe que existe maior sofisticação das estratégias operatórias formais nestas idades – pode contribuir para exacerbar a consciencialização de dificuldades, oposições às crenças, metas e competências dos adolescentes, contribuindo para maior “oposição” ao meio (influenciando estas respostas de maior recurso a estratégias disfuncionais de regulação das emoções) – mas isto são conjecturas (mesmo que fundamentadas na literatura desenvolvimental) que gostaríamos de testar noutros trabalhos. Parece assim que estes dados sugerem tantas, ou mais, questões do que respostas. Múltiplas variáveis (individuais, interindividuais e ambientais) influenciam o desempenho académico; o facto de a percentagem da variância explicada pelas estratégias de regulação das emoções ser baixo (mas significativo) é compreensível. Por outro lado, devem ser tida em consideração os valores (significativos) das correlações entre as variáveis analisadas, e sua direção, suportando as reflexões teóricas que a literatura vem publicando sobre a importância da regulação das emoções no desenvolvimento adaptado do sujeito (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Gross & Thompson, 2007; Izard, 2010); bem como da adequação do uso de instrumentos de auto-relato para avaliar as estratégias de regulação das emoções (Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Gullone et al., 2010). O REQ-2 mostrou boas qualidades psicométricas neste estudo, importa agora completar estes trabalhos preliminares avaliando a estabilidade temporal e testando a adequação da distribuição dos itens com amostras com maior número de sujeitos por grupo etário. Parece ser um instrumento adequado a estas idades – não tendo suscitados dúvidas de compreensão – e que poderia ser utilizado na promoção da consciencialização das estratégias usadas na regulação das emoções por adolescentes, o que seria proveitoso em termos de promoção do desenvolvimento adaptado.

Referências

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, 85, 39-52.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. R. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75 (2), 377-394.
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate. College students. *Individual Differences Research*, 10 (2), 60-68.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Estrada, R. (2008). "Era uma vez...": emoções, defesas e fantasias. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Figueira, G. P. (2007). Relação entre as crenças de auto-eficácia, a orientação para objectivos, a attitude face ao futuro e o sucesso escolar em alunos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE-UC.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley, C. (2001). When children limit their own learning: The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA, April, 2001.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J., & Barret, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3 (1), 8-16.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25 (5), 765-781.

- Gross, J. J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at College students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363-370.
- Kumar, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimism e a auto-eficácia de carreira. *Psychologica*, 44, 45-62.
- Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescents (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas - 12º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporânea através da Investigação e da prática* (pp.1596-1610). Lisboa: ISPA <http://hdl.handle.net/10316/21438>
- Martin, A. J., Marsh, H. W, & Debus, R. L. (2002). Self-handicapping and defensive pessimism: Students' responses to their fear of failure. In *Self-concept research: driving international research agendas : collected papers of the second biennial self-concept enhancement and learning facilitation (SELF) research centre international conference*, Sydney, Australia, 6-8 August, 2002, 2002 (ISSN: 1447-3704).
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotion Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2001). Self-handicapping and social self: The cost and rewards of interpersonal self-construction. Paper for 4th Annual Sydney Symposium of Social Psychology March, 19-22, 2001.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V (1), 87-102.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.

- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas pelo estudante*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3-7.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.249-268). New York: Guilford Press.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 115-138.
- Urdan, T. (2006-2012). Self-handicapping. In *education.com* (©2006-2012). Consultado em <http://www.education.com/print/self-handicapping>.
- Zambon, M. P., & De Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (4), 965-980.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA BPR7/9 JUNTO DE ALUNOS MOÇAMBICANOS

Argentil do Amaral³³

Leandro S. Almeida³⁴

Manuel José de Moraes³⁵

Universidade Pedagógica (Delegação de Quelimane, Moçambique);
Instituto de Educação (Universidade do Minho, Portugal)

Resumo

A inteligência surge como o constructo psicológico mais avaliado pelos psicólogos quando pretendem identificar as características pessoais que mais podem interferir com a aprendizagem e o rendimento escolar. Neste sentido, avançámos com um projeto de adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9; Almeida & Lemos, 2009) aos estudantes de Moçambique. Concretamente, tomámos uma amostra de alunos da Cidade de Quelimane das 8.^a, 9.^a e 10.^a Classes. Trata-se de uma bateria formada por cinco subtestes, que avaliam a inferência e a aplicação de relações (raciocínio), recorrendo a itens de conteúdo verbal, abstracto, numérico, espacial e mecânico. Alguns destes conteúdos são próximos do currículo escolar e outros dos conhecimentos do dia-a-dia. No presente estudo, propomo-nos a apresentar uma descrição do processo de adaptação dos itens e do tempo de realização das provas, assim como expor as qualidades métricas da bateria adaptada à população moçambicana, comparando-as com os índices obtidos em Portugal e no Brasil. Os

³³Universidade Pedagógica (Delegação de Quelimane, Moçambique). Email: doamaral2015@gmail.com.

³⁴Instituto de Educação (Universidade do Minho, Portugal).

³⁵ Universidade Pedagógica (Delegação de Quelimane, Moçambique).

resultados apontam para coeficientes de precisão adequados e da análise fatorial é extraído um fator comum às cinco provas, entendido como associado ao raciocínio enquanto operação cognitiva comum aos cinco subtestes.

Palavras-chave: Inteligência; Raciocínio; Avaliação Psicológica; Rendimento Escolar; Moçambique.

Introdução

O estudo da inteligência tende a renovar continuamente o seu interesse, não só pela polémica que subsiste na sua definição e avaliação, mas sobretudo pela relevância que assumem as suas implicações nos contextos educativos e profissionais. Estudar a inteligência é avaliar, compreender e explicar as diferenças individuais, nomeadamente as disparidades que certos alunos revelam entre si na realização das suas atividades escolares. A identificação de problemas de aprendizagem e o apoio à exploração e ao processo de tomada de decisão vocacional são, sem dúvida motivos importantes para o estudo da inteligência por parte da Psicologia da Educação (Almeida, Guisande, Simões, Miranda, Chaves, & Viola, 2007; Almeida & Lemos, 2006; Lemos, Almeida, Guisande, Barca, Primi, Martinho, & Fortes, 2010).

Os modelos teóricos que enquadram o estudo deste construto divergem bastante quando procuram precisar a estrutura e o número de fatores suscetíveis de descrever melhor a inteligência humana (Almeida 1988, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Almeida et al., 2007; Lemos, Almeida, & Guisande 2006; Muñiz, 2005; Padilha & Noronha & Fagne, 2007; Pasquali 1999). De acordo com Spearman (1927), a inteligência era explicada por um fator geral inato (g), responsável por toda a atividade ou desempenho mental do indivíduo em testes (séries de tarefas) ou problemas. Em oposição a esta visão unitária, Thurstone (1938) e Guilford (1956) propõem um modelo multifatorial da inteligência. Para estes dois autores, a inteligência era explicada por vários fatores primários e não correlacionados entre si (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Ribeiro, 1998). Nesta sequência, Cattell (1963) defende uma organização hierárquica dos fatores constituintes da inteligência, desde os mais gerais aos mais específicos. Para Cattell (1963, 1971), o fator g pode subdividir-se numa inteligência fluida (gf), potencial biológico próximo do fator g de Spearman (1927), e

numa inteligência cristalizada (gc), capacidade intelectual decorrente da aprendizagem. Bastante na linha de Thurstone e Guilford, Cattell defende a existência de vários fatores primários, que gradualmente interferem em certas habilidades dos indivíduos, ou seja, compreensão verbal, aptidão numérica, velocidade percetiva, aptidão mecânica, raciocínio indutivo, aptidão espacial, originalidade, fluência ou amplitude de memória (Almeida et al., 2009). A partir de análises entre estes fatores primários, Horn e Cattell (1966, 1967) propõem cinco fatores de segunda ordem: Aptidão fluida (gf), Aptidão cristalizada (gc), Capacidade de visualização (pv), Velocidade de realização (gs) e Capacidade de evocação e de fluência (gr). Desta forma, instalou-se algum consenso entre os vários psicometristas da altura, que passaram a defender que, a par de um fator geral de inteligência, existiria cerca de uma dezena de fatores agrupando os diversos testes de inteligência existentes em função dos processos cognitivos que avaliam ou do conteúdo dos seus itens (Flanagan, McGrew, & Ortiz, 2000; Flanagan & Ortiz, 2001; Horn & Noll, 1997; Primi, 2002). O mérito deste consenso está reforçado no livro *Human cognitive abilities: A survey of analytic studies* de John B. Carroll publicado em 1993. Carroll (1993) partindo dos últimos 60 anos da literatura psicométrica, identificou e agregou mais de 460 bases de dados de 1500 referenciais teóricos, através dos quais e por meio de análises fatoriais de várias ordens identificou três estratos, que se referem a camadas de factores de grau de importância diferentes. Num nível superior, ou no estrato III, encontra-se o fator g de Spearman (1927), o mais geral ou presente nas diferentes tarefas cognitivas. Num segundo nível, ou no estrato II, está agregada uma dezena de fatores significativos no domínio do raciocínio, ou seja: inteligência fluida (Gf), conhecimento quantitativo (Gq), inteligência cristalizada (Gc), leitura e escrita (Gwr), memória de trabalho (Gsm), processamento visual (Gv), processamento auditivo (Ga), armazenamento e recuperação da memória de longo prazo (Glr), velocidade cognitiva geral (Gs) e rapidez de processamento ou rapidez de decisão (Gt). Finalmente, no estrato I, residem várias dezenas de fatores específicos associados às particularidades dos diversos testes (Almeida, Guisande, Primi, & Lemos, 2008). Esta abordagem é conhecida na psicologia por Teoria de Cattell-Horn-Carroll (CHC).

Os estudos contribuíram bastante para uma visão melhor e abrangente da inteligência, e a análise fatorial instituiu-se como ferramenta de excelência para avaliar (Almeida, 1988; Roazzi & Sousa, 2002). Por outro, os últimos desenvolvimentos indicam que os testes de inteligência e de QI sejam descritos como os melhores

preditores do sucesso escolar, apresentando correlações na ordem de .60 (Lemos, Almeida & Prime, 2009; Te Nijenhuis et al.; 2004), onde cerca de 25% de variância dos resultados académicos explicam os constructos avaliados (Almeida, Simões, Miranda, Chaves & Viola, 2007; Simões, Santos, Albuquerque et al., 2006). Neste quadro, em Portugal a Bateria de Provas de Raciocínio (Almeida 1988; Almeida & Lemos 2006) aparece como um dos testes de inteligência mais usados em Portugal, tendo sido também validada para a população escolar Brasileira (Primi & Almeida, 2002).

Independentemente da qualidade de alguns testes e do esforço metodológico desenvolvido nos últimos anos para a sua construção e validação (Primi & Almeida, 2000, Noronha, 2002), os testes de inteligência continuam a ser alvo de várias críticas, entre as quais: a insuficiente clareza do que se está a medir; as fracas características métricas; a baixa precisão e validade dos resultados; a complexidade nos pressupostos subjacentes à construção dos testes ou o incumprimento de princípios éticos (aplicação, divulgação dos resultados) por parte dos psicólogos e práticos. Aliás, Olson (1986) admite que as habilidades cognitivas (linguísticas e lógicas) requeridas em testes de inteligência, não estão relacionadas com o que outros contextos culturais acreditam ser inteligência. Neste sentido, o uso destes testes favorecia uns contextos socioculturais em detrimento de outros (Almeida, 1994; Almeida, Guisande, Primi, & Ferreira, 2009; Dove, 1968; Hudson, 1970; Roazzi, 1990; Roazzi & Sousa, 2002). Assim, considerar os testes totalmente livres de cultura seria incorrer em falsos atributos sobre os resultados obtidos nos mesmos testes.

Embora a tradição psicométrica descreva mais o “certo” ou o “errado” numa determinada atividade e não se centre tanto nos processos mentais requeridos para a sua resolução, isto é, foca-se no “quanto” e não no “como”, certo é que os testes continuam atuais e relevantes. De facto, os investigadores da área têm procurado através de vários cuidados metodológicos (análise qualitativa e quantitativa dos itens) contribuir para que estes testes se tornem cada vez mais robustos e, ainda, minimizar a influência cultural nos seus desempenhos ou, então, tomar testes diferenciados para os vários contextos (Almeida, Guisande, Primi & Ferreira, 2009; Roazzi, 2000).

Entretanto, a actualidade dos testes de inteligência no contexto internacional e a crescente procura para adaptar e validar tais testes a outros contextos (Pasquali & Primi 2003; Carretero-Dois & Pérez, 2005; Santos, Nevas, & Quintela, 2006), motivaram o

trabalho de adaptação e validação da Bateria de Prova de Raciocínio - BPR (7/9), junto de alunos da 8.^a, 9.^a e 10.^a Classes, tal qual sucedeu no Brasil (Almeida & Lemos, 2006; Primi & Almeida, 2000). Aliás, futuramente este estudo poderá engrandecer a prática da Psicologia enquanto área da Educação em Moçambique, dado a escassez de estudos acerca do rendimento escolar e da orientação vocacional. Com este artigo pretendemos descrever o processo de adaptação e validação da BPR (7/9) para o nível de escolaridade equivalente em Moçambique, tendo em conta as alterações introduzidas nos itens, a adaptação do tempo limite de realização dos subtestes e a análise das qualidades métricas do instrumento.

Método

Participantes

Neste artigo faremos referência a diferentes participantes consoante a fase do estudo. Contudo, em relação ao estudo mais importante de validação e cálculo de normas, como se pode ver no Quadro I, a amostra foi constituída por 1080 alunos, mais especificamente por 544 rapazes (50,4%) e por 536 raparigas (49,6%), provenientes da cidade de Quelimane (zona urbana e zona periurbana/intermédia), da 8.^a, 9.^a e 10.^a Classes, com idades oscilando entre os 12 e os 18 anos ($M = 15.1$; $DP = 1.30$).

Quadro I. Amostra de alunos observados por classe e sexo

Classe	Sexo	
	M	F
8. ^a	156	156
9. ^a	181	173
10. ^a	207	207
Subtotais	544	536
Total		1080

Instrumento

A Bateria de Provas de Raciocínio integra três versões. Para este estudo, tomamos a versão BPR (7/9) construída para avaliar a realização cognitiva dos alunos que frequentam o Sistema Educativo Português (7.º, 8.º e 9.º anos) através de cinco

subtestes: Raciocínio Abstrato (RA), Raciocínio Numérico (RN), Raciocínio Verbal (RV), Raciocínio Mecânico (RM) e Raciocínio Espacial (RE), e aplicamos aos alunos moçambicanos da 8.^a, 9.^a, e 10.^a Classes. Todos os subtestes avaliam a capacidade de raciocínio (apreensão e aplicação de relações, ou seja, simplesmente raciocínio indutivo e dedutivo), estando a sua especificidade associada ao conteúdo usado na formulação dos seus itens. Os subtestes têm estipulado um determinado tempo limite para a sua realização e, à exceção do subteste de Raciocínio Numérico em que os alunos têm de escrever a sua resposta, todos os demais subtestes apresentam alternativas de resposta para escolha dos alunos (Almeida & Lemos, 2006).

O Subteste de Raciocínio Abstrato (Subteste RA) é constituído por um conjunto de analogias com figuras gráficas, sem qualquer significado aparente. O desafio com que o aluno se confronta em cada item consiste em compreender a relação entre os dois primeiros termos para, perante o terceiro, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolher o quarto elemento que completa e responde à lógica figurativa em causa. Esta versão contém 20 itens e o tempo máximo de realização é de 12 minutos.

O Subteste de Raciocínio Numérico (Subteste RN) é composto por sequências numéricas, lineares ou alternadas. O desafio apresentado em cada item consiste em compreender a lógica dos números na sequência e responder indicando os dois últimos números que completam a série. Esta versão contém 15 itens e o tempo máximo de realização é de 20 minutos.

O Subteste de Raciocínio Verbal (Subteste RV) é formado por um conjunto de analogias onde são apresentadas relações diversas entre palavras. Em cada item o desafio do aluno consiste em compreender a relação que se estabelece entre o primeiro par de palavras, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolher o quarto termo que completa e responde à lógica de palavras. Esta versão contém 20 itens e o tempo máximo de realização é de 10 minutos.

O Subteste Raciocínio Mecânico (Subteste RM) apresenta problemas associados a experiências do quotidiano, que cobrem também conhecimentos básicos de física e mecânica. O desafio com que o aluno se depara em cada item consiste em escolher de entre as alternativas (A, B, C, D, E) a mais adequada para responder ao problema proposto. Esta versão conte 20 itens e o tempo de realização é de 12 minutos.

O Subteste Raciocínio Espacial (Subteste RE) é composto por séries, lineares ou alternadas, de cubos em movimento. Em cada item, o desafio do aluno consiste em compreender os movimentos que o cubo sofre ao longo da sequência, que podem ser inferidos através das posições relativas das faces do cubo, e com base nas alternativas de resposta (A, B, C, D, E), escolher o cubo que completa a série. Esta versão contém 15 itens e o tempo limite de realização é de 12 minutos.

Procedimentos

Adaptação dos itens

O primeiro passo na adaptação da BPR(7/9) à população moçambicana envolveu a tomada de conhecimento da versão original da bateria pelos alunos a fim de explorar a compreensão que estes tinham dos subtestes: desde as instruções que constam no cabeçalho de cada subteste, passando pela apresentação dos exemplos nas suas componentes gráfica e verbal, até aos itens propriamente ditos (dúvidas e dificuldade na leitura e análise dos itens e durante a sua resolução, por exemplo, na elaboração da resposta ou na escolha da alternativa). No desenvolvimento deste trabalho junto dos alunos começou-se pela leitura em voz alta dos itens dos subtestes e pela sua resolução, selecionando-se os itens adequados e identificando-se os problemáticos (versão portuguesa). Neste processo um aluno voluntário explicava aos colegas em voz alta como chegou à resolução dos itens percebidos, e porque não percebeu os outros itens. Após este momento de leitura e resolução, passou-se para fase da sistematização. Aqui, foram considerados os novos itens e os termos sugeridos pelos alunos como alternativa aos itens problemáticos. Todo este processo contou com alunos voluntários.

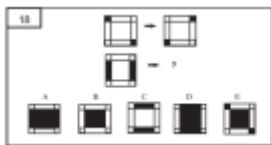
Posteriormente a esta análise qualitativa (reflexão falada) com os alunos, o mesmo foi proposto aos professores (identificação de itens problemáticos e não problemáticos, termos ambíguos). Aos professores, também lhes foi solicitado a apreciação das opiniões dos alunos face ao grau de complexidade dos itens e à melhor adequabilidade contextual. Aqui, explicou-se aos professores os principais problemas que os alunos enfrentaram (conteúdo verbal, gráfico e numérico) durante a análise qualitativa dos cinco subtestes da bateria segundo a sequência de aplicação, com intuito de apurar mais contributos, pontos comuns e de convergência. Neste quadro, as

contribuições dos professores foram anotadas e sistematizadas. De seguida, consideramos sugestões comuns. No exemplo B e C do subteste raciocínio verbal (RV): em vez de Calçado está para Couro como Vestuário está para (...), optou-se por Sapato está para Pele como Vestuário está para (...); manter-se todas as opções de respostas (A. Loja, B. Camisola, C. Têxtil, D. Roupas, E. Algodão). No exemplo C, na opção de resposta A da versão portuguesa, em vez de Auto-estrada optou-se pelo termo Estrada, ou seja, manteve-se a questão original: Almoço está para Refeição como Automóvel está para: A. Estrada, B. Motor, C. Piloto, D. Veículo, E. Viagem. Por outro, indo aos itens propriamente ditos ainda do subteste RV, no item 1, foi sugerido o termo Quadro por Tapete e Esteira, como forma de tornar o item menos ambíguo, pelo facto do termo tapete ser de domínio pouco comum. Assim, optou-se por: Quadro está para Parede como Esteira está para: A. Muro, B. Chão, C. Museu, D. Sala, E. Frente. No item 2, foi proposto a substituição do termo Quartel por Machamba e Soldado por Camponês. Em vez de, Quartel está para Soldado com Fábrica está para (...), sugeriu-se: Machamba está para Camponês como Fábrica está: A. Trabalho, B. Indústria, C. Esforço, D. Material, E. Operário. Para alguns casos a solução foi de simples troca de termos e substituições mantendo a suas opções ou não, e em outros, a solução foi em construir novos itens com é o caso do item 7, Manga está para Comer como Água está para: A. Lavar, B. Beber, C. Limpar, D. Cozinhar, E. Molhar. No Item 11, Alvenaria está para Palhota como Cadeira está para: A. Casa, B. Mesa, C. Banco, D. Descanso, D. Cabana. Ao subteste numérico, propõe-se mais operações simples sem pôr em causa o nível de exigência.

Conseguida uma versão e sistematização dos itens propostos, partiu-se para a consulta final junto de especialistas de várias áreas (física, matemática, desenho), o que resultou numa versão final dos cinco subtestes da bateria BPR (8/10) para alunos moçambicanos. Na Figura 1 estão indicados alguns exemplos dos itens dos cinco subtestes da bateria.

Figura 1. Exemplo de itens dos subtestes da versão BPR (8/10)

Subteste de Raciocínio Mecânico (RA)



Subtestes de Raciocínio numérico RN

Veja o exemplo abaixo. Analise a série de números e descubra quais os dois números que viriam a seguir nos locais marcados com pontos de interrogação (? ?):

1. 3 6 9 12 ? ?

2. 10 12 14 16 18 ? ?

Subteste de Raciocínio Verbal (RV)

Machamba está para Camponês como Fábrica está para:

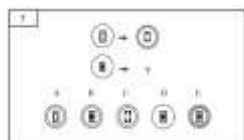
- A. Trabalho B. Indústria C. Esforço D. Material
E. Operário

Subteste de Raciocínio Mecânico (RM)



Sendo o fumo com pressão diferente, em que situação (A,B, C) se verifica maior velocidade? Se igual marque D

Subteste de Raciocínio RE



A adaptação do tempo de realização

Num segundo passo recorreu-se a normalização do tempo. Tratando-se de um teste de inteligência aferido para a população portuguesa e tendo em conta que a sua realização obedece um tempo fixo, recorremos à adequação do novo tempo para alunos moçambicanos. Esta análise abrangeu os cinco subtestes e contou com a aplicação do instrumento a uma amostra de 180 alunos (8.^a, 9.^a e 10.^a Classes) do ensino secundário e sem limite de tempo. Antecipadamente, os alunos foram avisados sobre os objectivos e vantagens de fazerem parte do estudo, tendo sido distribuídos por turmas de 25 a 37 alunos. Também aqui, obedecemos à sequência de aplicação dos subtestes e em voz alta leram-se as instruções e resolveram-se em conjunto os exemplos do cabeçalho, avançando-se de seguida com a aplicação dos mesmos. A aferição do tempo proporcionou a sua listagem desde o primeiro aluno (minuto e segundos) até ao vigésimo quinto em ordem decrescente, o que nos permitiu calcular a soma total por subteste e a média de realização em função do número de alunos por cada subteste. O nível de satisfação dos alunos foi boa, mas alguns sugeriram a redução de número de itens. No Quadro II apresentamos o novo tempo de realização referente à BPR (8/10) para alunos moçambicanos.

Quadro II – Distribuição dos tempos pelos subtestes da BPR 8/10

	RA	RN	RV	RM	RE
Formato	Analogia figurativa	Sequência numérica	Analogias verbais	Problemas	Rotação de cubos
Número de item	20	15	20	20	15
Tempo	12min	20 min	10 min	12 min	15 min

Num terceiro passo partiu-se para a aplicação da Bateria de Prova de Raciocínio em sete estabelecimentos de ensino secundário da Cidade de Quelimane, dos quais cinco são públicos e dois privados, com a anuência da direção pedagógica dessas escolas. A aplicação contou com a colaboração dos docentes e sete estudantes colaboradores do terceiro e quarto anos dos cursos de Licenciatura em Psicologia Escolar e Licenciatura em Administração e Gestão Escolar. Todos os colaboradores foram capacitados pelo proponente do estudo na aplicação assistida pelos docentes das respectivas classes abrangidas. Após tomarem conhecimento dos objetivos e natureza do estudo, e serem esclarecidas as questões éticas relativas à confidencialidade dos dados, os alunos conheceram o material que compõe a bateria (cadernos dos subtestes e folha de resposta). A aplicação da bateria decorreu nos tempos letivos cedidos pelos docentes e cumpriu em rigor as instruções que constam do manual técnico (Almeida & Lemos, 2006). O tempo global de aplicação foi de 65 minutos por turma. Refira-se, porém, que em face do tempo adicional de explicação e esclarecimento de dúvidas estima-se um tempo global de aplicação de 115 minutos por turma.

Resultados

A qualidade dos testes de inteligência e a sua utilidade no contexto educativo ou noutras áreas, está condicionada às evidências de precisão e de validade propostas em vários manuais (American Psychological Association) e reforçadas por Primi e Almeida (2002). No Quadro III apresentamos os coeficientes de precisão da bateria em cada subteste, recorrendo à análise da consistência interna dos itens através do coeficiente de Kurder-Richardson (KR20), tendo em conta uma única aplicação dos subtestes.

Quadro III – Índices de precisão dos resultados na nova versão BPR (8/10)

Subtestes	BPR8/10	
	Rtt	KR20
RA	.71	.71
RN	.57	.75
RV	.68	.71
RM	.23	.83
RE	.69	.71

As análises revelam que, de um modo geral os subtestes cumpriram com os pressupostos da escala e tendencialmente os índices de consistência interna obtidos são mais elevados que os índices de correlação teste-reteste, apesar dos coeficientes se encontrarem subestimados devido às aplicações terem sido feitas com limite de tempo, o que não implica a realização pelos alunos de todos os itens nos subtestes. Os índices mais baixos observam-se nos subteste RM e RN o que pode ter a ver com as particularidades dos itens presentes nos subtestes, como indicam estudos semelhantes com a bateria (Almeida, 1988; Lemos, Almeida, & Guisande 2006; Primi & Almeida 2000). Um ponto importante que se pode considerar refere-se ao baixo índice de acertos nos subtestes RM (talvez por isso o índice KR suba bastante acima da correlação teste-reteste) e RN.

Numa segundo estudo de precisão dos resultados, baseamo-nos numa subamostra de alunos retirada da amostra global. No Quadro IV apresentamos os novos resultados de consistência interna (Kuder-Richardson, KR20) na bateria.

Quadro IV – Valores de precisão dos resultados da BPR (8/10) numa segunda amostra

Subteste	RA	RV	RM	RE	RN
Subtestes (n=190)	.69	.71	.84	.71	.75

Como se pode constatar, os coeficientes tendem a situar-se acima de .70, tendo-se registado o índice mais reduzido no subteste RA (apenas de .69). O subteste RM volta a apresentar os índices mais elevados de precisão da bateria.

Para estimar a validade da bateria procedemos à análise fatorial por componentes principais dos resultados nos subtestes, procurando identificar os fatores comuns ou variáveis latentes que emergem de correlações entre as variáveis analisadas. Assim, no Quadro V apresentamos os valores de saturação fatorial dos resultados nos cinco subtestes por classe e para o único fator isolado nas análises realizadas (valor próprio igual ou superior à unidade).

Quadro V - Análise fatorial dos resultados nos cinco subteste por classe

	8ªClasse	9ªClasse	10ªClasse
	Factor I	Factor I	Factor I
RA	.815	RA .871	RA .823
RV	.797	RV .842	RV .807
RM	.388	RM .285	RM .327
RE	.813	RE .823	RE .818
RN	.825	RN .763	RN .727
Valor próprio	2.772	2.807	2.631
% Var. Expl.	55.4	56.1	52.6

Como podemos constatar, para os cinco subtestes da bateria foi apenas extraído um único factor das intercorrelações nos subtestes, que explica entre 56.1%, a 52,6% da variância. Este factor comum a todos os subtestes e classes escolares pode ser interpretado no sentido da operação cognitiva “raciocínio”, que se traduz na capacidade de análise e de compreensão dos exercícios e ainda, de dedução e indução de aplicação das relações encontradas entre os vários elementos que integram cada item por responder (exercícios). Como era esperado, para os cinco subtestes da bateria, apenas um fator emerge com um valor-próprio igual ou superior à uma unidade, assumindo-se a unidimensionalidade nos cinco subtestes da bateria, sendo prova RM aquela que possui a saturação mais baixa com esse factor.

Conclusão

O presente artigo apresenta os resultados do estudo de adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio BPR (8/10), aplicado a alunos moçambicanos da 8.ª, 9.ª e 10.ª Classes. Relativamente aos valores de precisão, foram obtidos índices de precisão adequados dos resultados quer em termos de estabilidade, quer em termos de consistência interna (mesmo assim mais adequados quanto estimados através da consistência). Os índices de consistência interna apresentam-se mais elevados no subteste RM e RN, acima de .75. Neste último caso, os autores da bateria sustentam que os coeficientes elevados no subteste RN podem dever-se às semelhanças dos itens ao

longo de todo o subteste (Lemos, Almeida & Primi, 2006). O elevado índice obtido no subteste RM pode apenas ficar a dever-se a problema metodológico: os alunos erraram muitos itens desta prova, o que traduzindo consistência de respostas, merece ser investigado em futuros estudos o que se passou com o desempenho desta prova pelos alunos.

Em relação à validade dos resultados, a BPR (8/10) manteve-se coerente a um único factor. Na análise fatorial dos resultados constata-se a existência de um fator único explicando entre 52 e 56% da variância dos resultados nos cinco subtestes da bateria. Esta dimensão central ou variável latente, comum a todos os subtestes, refere-se à capacidade cognitiva avaliada – o raciocínio –, que se traduz na capacidade de análise e de compreensão dos exercícios e, ainda, de indução e de dedução de aplicação das relações encontradas entre os vários elementos que descrevem cada item (exercício). Este resultado a favor de um fator geral próximo da operação cognitiva subjacente a todos os testes sai reforçado ao ser verificado nos três grupos de alunos (classes escolares). De um modo geral, os resultados aqui constatados aproximando-se dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos em Portugal e no Brasil. Assim, um fator geral foi também encontrado junto de alunos moçambicanos.

Referências

- Almeida, L. S. (1988). O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Almeida, L. S. (1994). Inteligência: Definição e medida. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S. (2006). Bateria de Prova de Raciocínio. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, I. A. (2009). Inteligência: Perspectivas teóricas. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Simões, M. R., Miranda, L. C., Chaves, S., & Viola, L. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudos com a Bateria de Prova de Raciocínio. *Psychologica*, 45, 71-85.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2006). Bateria de Prova de Raciocínio: Manual Técnico. Braga: Universidade do Minho.

- Almeida, L. S., Lemos, G. C., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: Normais por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin..
- Cattell, R. B. (1993). *Human cognitive abilities*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Cattell, R. B. (1941). Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin*, 31, 161-197.
- Dove, A. (1968). Taking the chitling test. *Newsweek*, July, 51-52.
- Embreston, S. (1996). The new rules of measurement. *Psychological Assessment*, 8(4), 341-349.
- Flanagan, D. P., & McGrew, K. S., & Ortiz. (2002). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory: A contemporary approach to interpretation*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Flanagan, D. P., & Ortiz, S. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. New York.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw- Hill.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270.
- Horn, J. L., & Noll, J. (1977). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp.53-91). New York, NY:
- Hudson, L. (1970). *The ecology of human intelligence*. Harmondsworth: Penguin.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Guisande, M. A., Barca, A., Primi, R., Martinho, G., & Fortes, I. (2010). Inteligência e rendimento escolar: Contingências de um relacionamento menos óbvio no final da adolescência. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 163-175.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., & Guisande M. A. (2006). Bateria de Provas de Raciocínio: Suas versões e normalização. In L. S. Almeida et al (Orgs.), *Actas de XI Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 73-80). Braga: Universidade do Minho.
- Lemos, G. C., Almeida, L. S., Primi, R., & Guisande, M. A. (2009). Impacto das variáveis no rendimento escolar. In *Actas do X Congresso internacional Galego-Português de Psicologia* (pp. 4524-4335). Braga: Universidade do Minho.
- Muñiz, J. (2005). La Validez desde una óptica psicométrica. *Acta Comportamentalia*, 9-20.

- Olson, D. R. (1986). Intelligence and literacy: the relationships between intelligence and the communication. In A. Roazzi & B. C. Sousa (2002). Repensando a inteligência. Paidéia, 12, 31-15.
- Padilha, C., Noronha, A. P. P., & Fagne, C. Z. (2007). Instrumento de Avaliação: uso e pareceres de psicólogos- Avaliação Psicológica, 6(1), 66-76.
- Pasquali, L. (1999). Instrumento psicológico: Manual prático de elaboração. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida.
- Pasquali, L., & Primi, R. (2003). Fundamentos da Teoria de Resposta ao Item – TRI. Avaliação Psicológica, 2(2), 99-110.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validade da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(2), 165-173.
- Primi, R., Santos, A. A. A., Vandramini, C. M., Taxa, F., Muller, F., A., Lukjanenko, M. F., & Sampaio, I. S. (2001). Competências e habilidades cognitivas: Diferentes definições dos mesmos constructos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17(2), 151-159.
- Ribeiro, M. I. S. (1998). Mudanças do desempenho e na estrutura das aptidões: Contribuições para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens. Braga: Universidade do Minho.
- Richardson, M. (1991). Understanding intelligence. Milton Keynes: Open University.
- Roazzi, A. (1990). Desenvolvimento a outra face do saber. Reflexão sobre o livro `Na vida zero, na escola zero. In A. Roazzi., & B. C Souza. (2002). Repensando a Inteligência. Paidéia, 12(23), 31-5.
- Roazzi, A., & Souza, B. C. (2002). Repensando a Inteligência. Paidéia, 12(23), 31-5.
- Santos, N. L., Neves, S. P., & Quintela, A. (2006). Autoaprendizagem, autorregulação e estratégia de organização pessoal no contexto dos E-cursos: Qualidades psicométricas de dois instrumentos de avaliação. In C. Machado et al. (Coords.), Actas da XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp. 589-619). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Simões, M. R. (1994). Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Dissertação de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Spearman, C. (1927). The abilities of man: Their nature and measurement. New York: Macmillan.
- Te Nijenhuis, J., Tolboom, E. R., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups?: The RAKIT intelligence Test for Immigrant Children. European Journal of Psychological Assessment, 20, 10-26.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. Chicago: University of Chicago Press.

PERCEÇÃO DO SELF E AUTOAPRESENTAÇÃO EM CONTEXTOS DE ATRAÇÃO INTERPESSOAL

Lisete Santos Mendes Mónico³⁶

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

O presente estudo debruça-se sobre os modos de agenciamento da percepção do self nas estratégias de autoapresentação em contextos de atração interpessoal. Administrámos um inquérito por questionário a uma amostra de 907 estudantes do ensino superior. Em termos de resultados, a adaptação da Escala de Estratégias de Autoapresentação (Lee et al., 1999) ao contexto da atração interpessoal permitiu-nos averiguar, em primeiro lugar, a existência de uma relação positiva entre a autopercepção da atratividade e as estratégias que possibilitam a projeção de uma autoimagem mais favorável; em segundo lugar, uma associação mais intensa entre o recurso e a percepção de eficácia das estratégias de autoapresentação em indivíduos com autopercepções de atratividade mais favoráveis. Para além das repercussões na dimensão interpessoal do self, a autopercepção da atratividade mostrou-se associada à experiência da consciência reflexiva: autodiscrepâncias mais elevadas, tanto relativas ao self ideal quanto ao self normativo, foram averiguadas em participantes com autopercepções de atratividade menos favoráveis; não obstante esta associação negativa, autodiscrepâncias respeitantes ao self ideal mostraram-se relacionadas negativamente com a experiência sexual e amorosa.

Palavras-Chave: Self; Autoapresentação; Autopercepção; Atração; Atratividade.

³⁶Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, 3001-802 (Universidade de Coimbra, Portugal). Email: lisete_monico@fpce.uc.pt.

Nenhum tópico é mais interessante para as pessoas do que as pessoas" (Baumeister, 1999a, p. 1). Consideramos consensual e sobejamente reconhecido o interesse que as pessoas apresentam, implícita ou explicitamente, pela forma como são percebidas e avaliadas, procurando estruturar e influenciar o meio de modo a situarem-se em circunstâncias benéficas (Leary, 2001; Leary & Kowalski, 1990; Tetlock & Manstead, 1985; Schlenker & Weigold, 1992).

O presente estudo debruça-se sobre os modos de agenciamento da percepção do self nas estratégias de autoapresentação em contextos de atração interpessoal. O self, estrutura cognitiva que possibilita a autorreflexão, pode conceptualizar-se na perspectiva de autoconhecimento e aglomerado de autocrenças individuais e na perspectiva de autoapresentação. Das várias definições que se propuseram para self, apresentamos a de Leary (1996): "(...) uma estrutura cognitiva que permite às pessoas pensar conscientemente sobre si próprias" (p. 157). Segundo Baumeister (1998), o cerne do self abrange a inclusão das múltiplas experiências de um indivíduo numa unidade, sendo esta última um dos atributos definidores do self e da identidade.

Os componentes do self podem ser classificados em públicos e privados (Miller, Murphy, & Buss, 1981). O self público consiste em estímulos observáveis autoproduzidos, tais como a aparência corporal, o vestuário, enfeites pessoais, discurso e expressões faciais. Por sua vez, o self privado, consiste, igualmente, em estímulos produzidos pelo self, mas que não são observáveis publicamente, tais como auto-avaliações, pensamentos, sensações corporais internas e sentimentos ou emoções (Fenigstein, 1979; Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975).

Self e autodiscrepâncias

Sabemos que cada indivíduo se encontra motivado para conduzir o seu estado atual a um estado final desejado, ou seja, para alcançar uma condição em que o seu self real se aproxime ao máximo dos autoguias, quer sejam em relação ao self ideal, quer sejam relativos ao self normativo (Higgins, 1987, 1999a). Em consonância com as discrepâncias advogadas pelas teorias do equilíbrio cognitivo (v.g., Festinger, 1957; Heider, 1958/1970), a teoria da autodiscrepância considera que existe uma relação positiva entre a magnitude da discrepância e o desconforto sentido pelo indivíduo

respeitante a essa discrepância. Quanto maior for a divergência entre as características da representação de um estado do self e de outro, maior será o desconforto sentido. Higgins (1989) apresenta dois estados negativos associados às autodiscrepâncias: discrepância entre os selves real/próprio e ideal (próprio ou do ponto de vista do outro) e discrepância entre os selves real/próprio e normativo (próprio ou do ponto de vista do outro). As discrepâncias entre os selves real/próprio e o self normativo advêm do estado atual das características do indivíduo (do seu ponto de vista) não coincidir com o self idealizado pelo próprio ou que o próprio acredita que outro significativo deseja para si. Tal estado psicológico encontra-se associado com problemas emocionais/motivacionais relacionados com depressão, tais como insatisfação, desapontamento, tristeza e respostas fisiológicas e comportamentais diminuídas (Higgins, 1987, 1999a).

Nas discrepâncias entre o self real/próprio e o self normativo, o estado atual dos atributos do indivíduo não coincide com aquele que o indivíduo julga ser seu dever ou obrigação atingir ou crê que alguma pessoa significativa considera ser seu dever ou obrigação atingir. A presente discrepância representa outro tipo fundamental de estados psicológicos negativos, provocados pelo sentimento de violação de deveres e/ou administração de sanções pelo próprio ou por outros: problemas emocionais e motivacionais relacionados com agitação/ansiedade, tais como medos, preocupações, tensão e respostas comportamentais e fisiológicas alteradas.

Self e autoapresentação

Schlenker (1996) define autoapresentação como “a atividade dirigida para o objetivo de controlar ou regular a informação no sentido de influenciar as impressões formadas por uma audiência” (p. 314). Considerando a taxionomia de estratégias de autoapresentação, Lee et al. (1999) apresentam um modelo baseado em dois componentes ou categorias de autoapresentação definidas por Tedeschi (1981): autoapresentações defensivas e autoapresentações assertivas. Enquanto as primeiras se utilizam no sentido da proteção ou reparo de uma identidade previamente arruinada, as segundas constituem meios de desenvolvimento ou formação de identidades.

Lee et al. (1999) identificam 13 táticas ou estratégias de autoapresentação, agrupadas em autoapresentações defensivas e autoapresentações assertivas. Entre as

primeiras contam-se a desculpabilização (excuse), a justificação (justification), a desresponsabilização prévia (disclaimer), a autodeficiência (self-handicapping) e a retractação (apology). O agraciamento (ingratiating), a intimidação (intimidation), a súplica (supplication), a exemplaridade (exemplification), a autocreditação (entitlement), o enaltecimento (enhancement) e a maledicência (blasting) constituem as auto-apresentações assertivas. Com base nesta taxionomia, Lee e colaboradores construíram uma Escala de estratégias de autoapresentação, cuja aplicação ilustra uma superioridade no recurso a estratégias de autoapresentação defensivas relativamente ao recurso a estratégias assertivas. Esta escala será adaptada na parte empírica da presente investigação.

Atratividade física

Dada a variabilidade interindividual nas estratégias de autoapresentação utilizadas, supõe-se que existe um conjunto de atributos pessoais que influenciam o modo como o indivíduo gere as impressões que deseja transmitir às outras pessoas, tanto em situações gerais como em contextos específicos de sedução. Entre os diferentes atributos, a atratividade física ocupa um lugar de destaque, sobretudo na génese das relações amorosas. Se, por um lado, são sobejamente conhecidos os efeitos positivos e consistentes da atratividade física no estabelecimento das relações interpessoais íntimas, nomeadamente nos fenómenos de atração (Berscheid, 1985, 1994; Berscheid & Reis, 1998; Berscheid & Walster, 1974), por outro, tem sido dada pouca atenção ao papel tomado pela autopercepção da beleza física no tipo de estratégias de sedução utilizadas (Alferes, 1997). Em termos históricos, a beleza física tem sido investigada, preponderantemente, numa visão da pessoa enquanto objeto social, analisando-se os seus efeitos na percepção social, nas interações pessoais e no desenvolvimento humano em geral.

Se bem que a atratividade física pode considerar-se uma autocriação em conformidade com normas culturais e sociais, as investigações realizadas na área mostram uma concordância interjuízes muito elevada no que respeita à avaliação do grau de atratividade de uma pessoa (Cunningham, 1986; Cunningham, Roberts, Barbee, Druen, & Wu, 1995; Friedman & Zebrowitz, 1992; Little & Perret, 2002). Para além desta perspetiva da psicologia da aparência física, que respeita à visão do exterior – ou

seja, à visão das pessoas como objetos sociais, relacionada com as heteropercepções da atratividade – existe uma segunda, visão do interior, prendendo-se com a experiência subjetiva das pessoas sobre a sua própria atratividade e características físicas.

Objetivos

Partimos do princípio que as pessoas, nos diversos domínios da sua vida e, especificamente, em contextos de sedução, recorrem a um conjunto de estratégias de autoapresentação, de modo a serem percebidas de forma favorável pelos outros (Mónico, 2005). Situações iniciais de sedução constituem, portanto, contextos privilegiados de apresentação do self. Com efeito, dada a variabilidade interindividual nas estratégias de autoapresentação utilizadas, supõe-se que existe um conjunto de atributos pessoais que influenciam o modo como o indivíduo gere as impressões que deseja transmitir às outras pessoas, tanto em situações gerais como em contextos específicos de sedução.

Atendendo à diferenciação entre estratégias de autoapresentação defensivas e assertivas (Lee et al., 1999) e à qualidade de cada estratégia, consideramos importante averiguar as que se mostram pertinentes em contextos iniciais de sedução. Acreditamos que as estratégias defensivas, utilizadas na proteção ou recuperação de uma identidade previamente abalada, se revelam inapropriadas em abordagens iniciais de sedução. Inversamente, as estratégias assertivas, uma vez utilizadas na produção de uma identidade desejada, são fundamentais neste contexto. Entre este tipo de estratégias, julgamos que as pessoas recorrem àquelas que conduzem o alvo a apreciá-las como suscetíveis de se gostar, o que indica, de antemão, como inconveniente o recurso às estratégias súplica e, sobretudo, intimidação. Em nosso entender, em contextos iniciais de sedução, são fundamentais estratégias que facilitem a transmissão de uma imagem positiva do indivíduo e a emergência de hetero-atribuições de desejabilidade. Neste sentido, as estratégias assertivas agradecimento, exemplaridade, autocreditação e enaltecimento são fundamentais.

Perspetivando a autopercepção da atratividade na percepção do self, tomamos também por objetivo averiguar as relações entre as autodiscrepâncias e a autopercepção da atratividade. Se bem que as relações desta última variável com a autoestima e o

autoconceito tenham sido já estudadas, desconhecemos a existência de alguma relação com as autodiscrepâncias. Pretendemos, ainda, embora de modo secundário, analisar a influência do género e da experiência sexual e amorosa dos respondentes nas diferentes variáveis a testar.

Método

Amostra

O estudo empírico realizado totaliza uma amostra de 907 participantes, 416 (45.9%) do sexo masculino e 491 (54.2%) do sexo feminino, alunos do Ensino Superior, que responderam, em 10 sessões coletivas de 90 minutos, ao Questionário APBF/CS, acrónimo de Autoperceção da Beleza Física em Contextos de Sedução (Mónico, 2003). A idade dos participantes situa-se entre os 18 e os 44 anos, sendo a média (M) de 21.61 e o desvio-padrão (DP) de 2.91 anos. Quanto ao sexo masculino, as idades situam-se entre os 18 e os 44 anos inclusive (M = 22.22; DP = 3.00), ao passo que para o sexo feminino os valores extremos são 18 e 42 (M = 21.10; DP = 2.73). A mediana das idades é de 22 para o sexo masculino e de 20 para o feminino e as médias diferem significativamente entre si, $t(901) = 5.88$, $p = .001$. Quanto ao estado civil, 890 (98.6%) participantes são solteiros, 8 (0.9%) encontram-se separados ou divorciados e 5 (0.6%) são casados. No que se prende com a religião, 677 (75.0%) dizem-se católicos, 36 (4.0%) indicam outras religiões e 190 (21.0%) afirmam-se ateus.

Material

O Questionário APBF/CS integra um conjunto de instrumentos de avaliação das estratégias de autoapresentação em contextos de sedução, da autoperceção da atratividade, das autodiscrepâncias e da experiência amorosa e sexual, em duas versões, uma para o sexo masculino e outra para o feminino. Segue-se a descrição dos instrumentos utilizados.

Recurso e Perceção de eficácia das estratégias de autoapresentação em contextos de sedução. Com base na situação descrita no estudo empírico conduzido por Alferes (1997), confrontámos os participantes com a seguinte situação: “imagine que acaba de conhecer um(a) rapaz (rapariga) aproximadamente da sua idade e tem oportunidade de

contactar com ele(a) diversas vezes. Imagine que se sente atraída(o) por esse rapaz (rapariga) e deseja que ele(a) venha a apaixonar-se por si”. Seguidamente, tendo presente esta situação, pedimos aos participantes para indicarem o seu comportamento perante essa pessoa em cada um dos itens apresentados. A escala de resposta é a análoga à da escala original (Lee et al., 1999; 1 = muito raramente a 9 = muito frequentemente) e os itens consistem em adaptações dos originais em função de possíveis comportamentos numa situação inicial de sedução.

Após terem respondido à Escala de estratégias de autoapresentação adaptada ao contexto da sedução, apresentámos aos participantes a mesma escala, pedindo agora que, de 1 (nada eficaz) a 9 (totalmente eficaz), classificassem cada ação, correspondente a cada item, quanto ao grau de eficácia na sedução da pessoa pretendida. Deste modo podemos analisar a correspondência entre o recurso a cada estratégia e a percepção de eficácia que o indivíduo tem da mesma.

Autoperceção da atratividade

Utilizámos a medida de Autoperceção da beleza física elaborada por Mónico (2003). Esta medida comporta sete itens, cada um avaliando um atributo ou parte corporal em comparação com o mesmo atributo ou parte corporal de outros indivíduos da mesma idade e género: atratividade do rosto, atratividade do corpo, elegância, porte atlético, aparência física, aparência na indumentária usada, e atratividade global. Cada item inicia-se com a frase “em relação aos outros considero que ...” e varia em função do atributo ou parte corporal (v.g., “... o meu rosto é ...”; “... o meu corpo é ...”). Os itens são avaliados numa escala tipo Likert, desde 1 (v.g., muito menos atraente) a 5 (v.g., muito mais atraente), em comparação com a atratividade de indivíduos.

Self e autodiscrepâncias

Utilizámos o Selves Questionnaire, que consiste numa medida de avaliação das autodiscrepâncias proposta por Higgins (1987, 1989, 1996, 1999a, 1999b; Higgins, Klein, & Strauman, 1985, 1986). Pede-se a cada participante que enumere 10 ou mais atributos ou características que, respetivamente, descrevam o seu self real, o seu self ideal e o seu self normativo. Seguidamente, pede-se para avaliarem numa escala de 1 a

4 (desde 1 = ligeiramente a 4 = extremamente) em que medida consideram que possuem, idealizam possuir ou sentem que é seu dever ou obrigação possuir cada um dos atributos que referiram para cada um dos selves.

Experiência sexual e amorosa

No que se prende com a experiência sexual e amorosa, recorremos a um conjunto de itens formulados por Alferes (1997): Frequência de relações sexuais no último mês, Experiência de sexo oral-genital, N.º total de parceiros, N.º de parceiros/último ano, N.º total de namorados, N.º namorados com quem teve relações sexuais e Avaliação subjetiva da experiência sexual.

Procedimentos

As instruções e explicações julgadas necessárias para o preenchimento individual e autónomo dos questionários apresentaram-se por escrito no corpo do mesmo. Não obstante, estivemos presentes em todas as sessões de administração, realizadas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, esclarecendo dúvidas e fornecendo outras informações requeridas pelos participantes. Garantiu-se em cada sessão o anonimato e reforçou-se a instrução inicial da inexistência de respostas corretas ou incorretas nem de boas ou más respostas. Efetuou-se o tratamento estatístico dos dados recorrendo ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), na versão 20.0 para o sistema operativo windows.

Resultados

Autoperceção da atratividade e Estratégias de Autoapresentação

O Quadro 1 apresenta os coeficientes de correlação entre a medida de Autoperceção da atratividade e o recurso e perceção de eficácia das estratégias de autoapresentação em contextos de sedução. Constatamos a existência de correlações positivas entre a autoperceção da beleza física e o recurso às estratégias agraciamento, intimidação, exemplaridade, autocreditação, enaltecimento e maledicência, estratégias

classificadas como assertivas e sendo as que indivíduos com uma melhor percepção da própria atratividade mais recorrem em contextos iniciais de sedução.

Apurámos, ainda, a existência de uma correlação mais elevada entre o recurso e a percepção de eficácia das estratégias de autoapresentação em indivíduos que se autopercecionam como mais atraentes. Para tal procedemos à categorização, em dois níveis, da variável autopercepção da atratividade (nível 1, autopercepção baixa = pontuações abaixo de 3, valor da mediana; nível 2, autopercepção alta = pontuações acima de 3) e realizámos o teste da diferença entre dois coeficientes de correlação independentes (Alferes, 2002) a fim de averiguar a existência de associações significativamente mais fortes entre o recurso e a percepção de eficácia das estratégias de autoapresentação nos participantes pertencentes ao grupo da autopercepção elevada da beleza física.

Da inspeção dos coeficientes de correlação entre o recurso e a percepção de eficácia em cada estratégia (cf. Quadro 2) destacam-se associações mais fortes nos participantes com autopercepções da beleza física mais favoráveis. Os coeficientes de determinação indicam uma proporção de variabilidade partilhada entre o recurso e a percepção de eficácia, na escala completa, de 53.29% para os participantes com autopercepções de beleza física altas e de 47.61% para aqueles que se autopercecionam menos favoravelmente. Com efeito, o teste das diferenças entre dois coeficientes de correlação independentes, cujos valores de z se apresentam na última linha do Quadro 2, indicam, apenas, como significativamente superiores, nos indivíduos com autopercepções mais favoráveis da beleza física, as correlações entre o recurso e a percepção de eficácia nas estratégias intimidação, súplica, enaltecimento, autocreditação, desculpabilização e autodeficiência. Para as restantes estratégias, as magnitudes das associações não diferem entre indivíduos com autopercepções da beleza física distintas.

Autodiscrepâncias e relação com a autopercepção da atratividade

Atendendo às pontuações médias das autodiscrepâncias self real/self ideal ($M = 1.57$; $DP = 4.67$) e self real/self normativo ($M = 0.57$; $DP = 4.26$), constatamos que se verificam autodiscrepâncias mais elevadas self real/self ideal comparativamente às autodiscrepâncias self real/self normativo, $t(483)$ para amostras emparelhadas de 6.28,

$p < .001$. Considerando as diferenças de género, encontramos magnitudes superiores de autodiscrepâncias no sexo feminino, tanto para as autodiscrepâncias self real/self ideal ($M = 2.14$, $DP = 4.72$ para o sexo feminino vs. $M = 0.74$, $DP = 4.47$ para o sexo masculino, $t = 10.54$, $p < .001$) como para as self real/self normativo ($M = 0.91$, $DP = 4.36$ para o sexo feminino vs. $M = 0.07$, $DP = 4.06$ para o sexo masculino, $t = 4.61$, $p < .05$).

Verificámos que a medida de autoperceção de atratividade correlaciona-se negativamente com as autodiscrepâncias self real/self ideal ($r = -.307$, $p < .001$) e com as autodiscrepâncias self real/self normativo. Concluimos que quanto maior é a autodiscrepância menor é a autoperceção da atratividade física.

Autodiscrepâncias e Experiência sexual e amorosa

Atendendo às medidas conjuntas de autodiscrepância, encontramos relações significativas, parcializadas do efeito da idade, com alguns indicadores de Experiência sexual e amorosa. É o caso da relação negativa entre as medidas de autodiscrepâncias self real/self ideal e self real/self normativo com o item avaliação subjetiva da experiência sexual (coeficientes de correlação parcial de r parcial = $-.15$, $p < .01$), indicando que autodiscrepâncias mais elevadas se associam a uma autoavaliação de menor experiência sexual. A autodiscrepância relativa ao self normativo apresenta, igualmente, uma relação negativa com o número total de namorados (r parcial = $-.12$, $p < .05$), o que nos leva a concluir que autodiscrepâncias mais elevadas se associam a um menor número de namorado(a)s em toda a vida. Em termos gerais, podemos afirmar que os resultados apontam para uma relação negativa entre as autodiscrepâncias e a experiência sexual e amorosa dos participantes.

Quadro 1 – Coeficientes de correlação de Pearson entre a autopercepção da atratividade e o recurso e percepção de eficácia das estratégias de autoapresentação em contextos de sedução

	Estratégias de autoapresentação:	Autopercepção da atratividade	
		r Recurso	r Eficácia
	Escala de estratégias de autoapresentação (global)	.120*	.119*
Tipo:	Subescalas:		
Assertiva	AGR - Agraciamento	.143**	.108*
Assertiva	INT - Intimidação	.094*	.045
Assertiva	SUP - Súplica	-.062	-.078
Assertiva	ATC - Autocreditação	.165**	.093*
Assertiva	ENA - Enaltecimento	.142**	.117*
Assertiva	MAL - Maledicência	.153**	.109*
Assertiva	EXE - Exemplaridade	.179**	.189**
Defensiva	DCP - Desculpabilização	.051	.133**
Defensiva	JUS - Justificação	.117*	.121*
Defensiva	DRS - Desresponsabilização	-.051	.034
Defensiva	ATD - Autodeficiência	.005	.009
Defensiva	RET - Retratação	.012	.079
ASS - Auto-apresentações Assertivas		.164**	.116*
DEF - Auto-apresentações Defensivas		.035	.100*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Quadro 2 – Correlações de Pearson entre as estratégias de autoapresentação para o recurso e percepção de eficácia em contextos iniciais de sedução em função da autopercepção da atratividade^a

	APBF	EAA Eficácia	Subescalas (b)											
			AGR	INT	SUP	ATC	ENA	MALE	EXE	DCP	JUS	DRS	RET	APO
EAA	Baixa	.69	.51	.36	.48	.55	.48	.49	.56	.56	.58	.58	.38	.35
Recurso	Alta	.73	.52	.28	.39	.56	.60	.48	.60	.62	.62	.60	.40	.33
Z			-.021	-.277*	-.174**	-.185**	-.224**	-.065	-.063	-.200**	-.099	-.087	-.291**	-.059

^a todas as correlações são significativas ao nível $p < .001$

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

(b) AGR = agradecimento; INT = intimidação; SUP = súplica; ATC = autocreditação; ENA = enaltecimento; MAL = maledicência; EXE = exemplaridade; DCP = desculpabilização; JUS = justificação; DRS = desresponsabilização; ATD = autodeficiência; RET = retratação; ASS = autoapresentações assertivas (total); DEF = autoapresentações defensivas (total)

Discussão e Conclusões

Os nossos resultados apontam para a existência de um efeito da autoperceção da beleza física no tipo de estratégias de autoapresentação utilizadas em contextos iniciais de sedução. Indivíduos que se autopercecionam como mais atraentes mostraram recorrer mais frequentemente a estratégias de autoapresentação assertivas, nomeadamente aquelas que consideramos fundamentais em contextos iniciais de sedução, na medida em que permitem aos indivíduos a transmissão de uma imagem de desejabilidade de si próprios e, conseqüentemente, o alcance do objetivo pretendido – falamos das estratégias agradecimento (intenção do indivíduo transmitir a impressão de ser uma pessoa de quem se goste; Lee et al., 1999), autocreditação (reivindicações de responsabilidade e mérito por resultados ou acontecimentos positivos), enaltecimento (afirmações feitas pelo ator respeitantes aos efeitos do seu comportamento serem mais positivos do que os outros possam inicialmente ter imaginado) e exemplaridade (autoapresentações que transmitem a impressão de virtudes, a maior parte das vezes morais, tais como a honestidade, a integridade, a generosidade, a conscienciosidade, a dedicação e o autossacrifício). Por outras palavras, em contextos iniciais e heterossexuais de sedução, indivíduos que se autopercecionam favoravelmente em termos de atratividade física tendem, comparativamente aos que se autopercecionam com menor atratividade, a participar ao alvo de sedução a impressão de que são pessoas suscetíveis de se amar, reivindicam maior responsabilidade e mérito por realizações ou eventos positivos, referem que o efeito do seu comportamento é mais positivo do que o que o alvo de sedução possa ter pensado e transmitem com maior regularidade impressões de virtudes. Verificámos também que comunicam ou comportam-se de modo a evidenciar aspetos negativos de outros aos quais apresentam alguma ligação (maledicência) e, por último, recorrem mais frequentemente à intimidação de outrem com o objetivo de seduzir a pessoa desejada (intimidação).

Constatámos também a existência de uma associação elevada entre o recurso e a percepção de eficácia das estratégias de autoapresentação, donde consideramos que o recurso às estratégias de autoapresentação decorre em conformidade com a percepção de eficácia das mesmas. Deduzimos que esta relação não se verifica apenas na génese das relações íntimas mas, igualmente, na manutenção das mesmas e em contextos mais genéricos.

Na presente investigação averiguámos ainda a existência de uma relação negativa entre a magnitude das autodiscrepâncias e a autopercepção da beleza física, relação informativa de que indivíduos com autodiscrepâncias mais elevadas se autopercecionam como menos atraentes. Esta relação apreendeu-se tanto para as autodiscrepâncias self real/self ideal como para as self real/self normativo. Não nos sendo possível determinar o sentido da relação, concluímos que a autopercepção da beleza física se integra na percepção global do self, encontrando-se autopercepções mais desfavoráveis associadas a autodiscrepâncias mais elevadas. Esta associação é concordante com o estudo de Diener, Wolsic e Fujita (1995), que aponta para uma relação positiva entre a autopercepção da beleza física e o bem-estar subjetivo. Também Harris (1995) constatou que mulheres com um autoconceito físico baixo mantêm percepções menos favoráveis sobre o self.

Comparativamente ao sexo masculino, concluímos que é o feminino que apresenta autodiscrepâncias mais elevadas, respeitantes tanto ao self real/self ideal quanto ao self real/self normativo. Integrando a autopercepção da atratividade física na conceção mais ampla do self, este resultado não deixa de ser aguardado. Face à superioridade da insatisfação corporal do sexo feminino relativamente ao masculino (Davis, Dionne, & Lazarus, 1996; Garner, 1997; Jackson, 1992; Martin & Gentry, 1997; McCaulay, Mintz, & Glenn 1988; Rozin & Fallon, 1988), iniciada no início da puberdade e perpetuando-se ao longo da vida (Dwyer & Mayer, 1976; Pliner, Chaiken, & Flett, 1990; Simmons & Rosenberg, 1975), compreende-se que o autoconceito seja influenciado por esta insatisfação, resultando numa percepção do self atual distante do idealizado e, em simultâneo, do normativo, já que a construção social do corpo feminino, compendiada nas mensagens veiculadas pela sociedade, apela para o sentido do “dever” de se ser atraente. De facto, na nossa sociedade o corpo feminino é entendido como um objeto

“para ser olhado” (Harris, 1995; Wolf, 1991) e um lugar de categorização social (Alferes, 1987).

Por último, deparámo-nos com relações negativas entre as autodiscrepâncias (tanto relativas ao self ideal quanto ao self normativo) e o número de namoros em toda a vida e a avaliação subjetiva da própria experiência sexual. Face a estes resultados, consideramos o autoconceito influente na experiência amorosa e sexual, associando-se autodiscrepâncias mais elevadas a um menor número de namoros e a uma autoperceção de experiência sexual inferior à das pessoas em geral da mesma idade. As relações negativas observadas são consonantes com os resultados de Murray, Holmes, Griffin, Bellavia e Rose (2001), que indicam que indivíduos com perceções mais negativas do self encontram-se envolvidos em relações menos satisfatórias, devido ao facto de dificilmente acreditarem que poderão ser amados por parceiros com boas qualidades. Verificou-se, também, que indivíduos sensíveis à rejeição tendem a não permanecer muito tempo em relações românticas (Downey, Fretias, Michaelis, & Khouri, 1998). A sensibilidade à rejeição associa-se a uma interpretação errónea e negativa de situações ou acontecimentos ambíguos e expectativas de suceder o pior, o que se torna uma profecia que se autocumpre.

Referências

- Alferes, V. R. (1987). O corpo: Regularidades discursivas, representações e patologias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, 211-219.
- Alferes, V. R. (1997). *Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicossociologia da sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Alferes, V. R. (2002). Programas e rotinas complementares do SPSS [syntax files]. Disponível em: <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/niips/>
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol.2, pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (1999a). The nature and structure of the self: An overview. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.1-20). Cleveland, OH: Psychology Press.
- Berscheid, E. (1985). Interpersonal attraction. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., pp. 413-484). New York: Random House.

- Berscheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual review of Psychology*, 45, 79-129.
- Berscheid, E., & Reis, H. T. (1998). Attraction and close relationships. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol.2, pp. 193-281). New York: McGraw-Hill.
- Berscheid, E., Walster, E. (1974). Physical attractiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 7, pp. 157-215). New York: Academic Press.
- Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935.
- Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P., Druen, P. B., & Wu, C-H (1995). Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours: Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 261-279.
- Davis, C., Dionne, M., & Lazarus, L. (1996). Gender-role orientation and body image in women and men: The moderating influence of neuroticism. *Sex Roles*, 34, 493-505.
- Diener, F., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 285-290.
- Downey, G., Fretias, A. L., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545-560.
- Dwyer, J., & Mayer, J. (1976). Psychological effects of variations in physical appearance during adolescence. *Adolescence*, 11, 353-376.
- Fenigstein, A. (1979). Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 75-86.
- Fenigstein, A., Scheier, M., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Friedman, H., & Zebrowitz, L. A. (1992). The contribution of typical sex differences in facial maturity to sex role stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 430-438.
- Garner, D. M. (1997). The 1997 body image survey results. *Psychology Today*, 30, 30-44.
- Harris, S. M. (1995). Body image and the psychosocial development of college women. *The Journal of Psychology*, 129, 315-321.
- Heider, F. (1958/1970). *A psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 93-136). New York: Academic Press.
- Higgins, E. T. (1996). The “self-digest”: Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Higgins, E. T. (1999a). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp.150-175). Cleveland, OH: Psychology Press. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1313-1317.
- Higgins, E. T. (1999b). When do self-discrepancies have specific relation to emotions? The second-generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow (1998).
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 5-15.
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51-76.
- Jackson, L. A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Leary, M. R. (1996). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Madison: Westview Press.
- Leary, M. R. (2001). The self we know and the self we show: Self-esteem, self-presentation, and the maintenance of interpersonal relationships. In G. J. Fletcher, & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 457-477). Oxford: Blackwell.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107 (1), 34-47.
- Lee, S-J, Quigley, B. M., Nesler, M. S., Corbett, A. B., & Tedeschi, J. T. (1999). Development of a self-presentation tactics scale. *Personality and Individual Differences*, 26, 701-722.
- Little, A., & Perett, D. (2002). Putting beauty back in the eye of the beholder. *Psychologist*, 15, 28-34.
- Martin, M. C., & Gentry, J. W. (1997). Stuck in the model trap: The effects of beautiful models in ads on female pre-adolescents and adolescents. *Journal of Advertising*, 26, 19-33.
- McCaulay, M., Mintz, L., & Glenn, A. A. (1988). Body image, self-esteem, and depression-proneness: Closing the gender gap. *Sex Roles*, 18, 381-391
- Miller, L. C., Murphy, R., & Buss, A. H. (1981). Consciousness of body: Private and public. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 397-406.
- Mónico, L. S. (2003). *Autopercepção da beleza física e estratégias de auto-apresentação em contextos de sedução*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Mónico, L. S. (2005). Repercussões da autopercepção da beleza física no recurso e percepção de eficácia de estratégias de auto-apresentação. *Motriz*, 11 (1), 57-70.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (1996). The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: Love is not blind, but prescient. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 71, 1155-1180.
- Pliner, P., Chaiken, S., & Flett, G. L. (1990). Gender differences in concern with body weight and physical appearance over the life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 263-273.
- Rozin, P., & Fallon, A. (1988). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342-345.
- Schlenker, B. R. (1996b). Self-presentation. In A. S. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 519). Oxford: Blackwell.
- Schlenker, B. R., & Weigold, M. F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 820-828.
- Simmons, R. G., & Rosenberg, F. (1975). Sex, sex roles, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 229-258.
- Tedeschi, J. T. (Ed.). (1981). *Impression management theory and social psychological research*. New York: Academic Press.
- Tetlock, P. E., & Manstead, A. S. (1985). Impression management versus intrapsychic explanations in social psychology: A useful dichotomy? *Psychological Review*, 92 (1), 59-77.
- Wolf, N. (1991). *The beauty myth: How images of beauty are used against women*. New York: Double Day

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O BEM-ESTAR SUBJETIVO: DIMENSÕES SOCIOECONÓMICAS E OCUPACIONAIS

Rosina I. Fernandes³⁷

Joaquim A. Ferreira³⁸

Resumo

O estudo dos aspetos positivos da vida humana é essencial no mundo atual caracterizado como demasiado exigente em várias dimensões da vida diária. De facto, a psicologia não deve centrar-se apenas na compreensão do que está inadequado no funcionamento das pessoas (Seligman, Parks, & Steen, 2004). Este artigo pretende explorar o bem-estar subjetivo em função de variáveis sociodemográficas e de natureza profissional numa amostra de 562 adultos (idade, 36.78 ± 9.84) portugueses (69.6% mulheres e 30.4% homens). A Escala de Satisfação com a Vida e a Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa foram os instrumentos utilizados na medição do bem-estar subjetivo, enquanto os dados de natureza sociodemográfica e ocupacional foram recolhidos através da aplicação de um questionário de caracterização geral. As análises no âmbito da estatística inferencial assumiram como nível de significância $p \leq .05$. Os principais resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas (t-test e ANOVA) no bem-estar subjetivo em função de dimensões sociodemográficas (género e estado civil) e de natureza ocupacional (e.g.: vontade de mudar de emprego). Os participantes do género feminino com parceiro revelaram níveis mais elevados de satisfação com a vida e resultados inferiores de afetividade negativa quando comparados com os restantes. As mulheres que revelaram vontade de mudar de

³⁷ Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal). Email: rosina@esev.ipv.pt.

³⁸ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade de Coimbra). Email: jferreira@fpce.uc.pt.

emprego apresentaram níveis inferiores em todas as variáveis avaliadas no âmbito do bem-estar subjetivo, enquanto os homens que manifestaram essa vontade apenas reportaram níveis inferiores de satisfação com a vida. Verificou-se que o bem-estar subjetivo se correlacionou positivamente (Pearson) com o nível salarial, prestígio profissional e satisfação com o trabalho. Diener (2000) salienta a necessidade de se determinarem índices nacionais de felicidade e de se investir na compreensão destes aspetos positivos. Estes resultados, consistentes com a literatura, sugerem que é relevante ter em consideração dimensões de natureza socioeconómica e ocupacional na compreensão do bem-estar subjetivo.

Introdução

A Psicologia Positiva tem-se revelado um movimento recente no seio desta ciência, alvo do interesse crescente dos teóricos e investigadores pelo seu enfoque no funcionamento humano positivo (Joseph & Linley, 2005) contrariando anos de investimento no estudo dos aspetos desadaptativos da vida das pessoas. Segundo Lopez e Magyar-Moe (2006), apesar deste interesse generalizado, verificam-se algumas críticas na comunidade científica centradas quer em questões conceptuais relativas aos constructos analisados (e.g.: falta de clareza), quer na negligência de tópicos de estudo relevantes (e.g.: autoeficácia).

Independentemente destas limitações, a psicologia deve emergir como um campo do conhecimento que integre a investigação sobre aspetos positivos a par do estudo dos aspetos menos adaptativos porque se entendida como um todo, será mais representativa da experiência humana (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Um dos constructos de relevo no âmbito deste recente entendimento da psicologia refere-se ao bem-estar subjetivo, que emerge frequentemente na literatura como sinónimo de felicidade. Duma forma geral, refere-se aos que os seres humanos pensam e sentem acerca da sua vida ao nível da satisfação e afetividade (Diener & Diener, 1995). De acordo com Argyle, Martin e Crossland (1989) inclui, assim, uma dimensão mais cognitiva (satisfação com a vida em geral) e uma vertente de natureza afetiva (caracterizada pela existência de emoções positivas e ausência de negativas).

A compreensão deste constructo implica a adoção de uma conceção multidimensional e multifatorial no seu estudo. Segundo Oliveira (2000), o bem-estar subjetivo inclui dimensões familiares, laborais, educacionais, entre outras. A sua complexidade advém ainda das múltiplas causas que lhe estão inerentes, isto é, as pessoas podem ser mais ou menos felizes em função de aspetos como a saúde, o dinheiro, a personalidade, os acontecimentos de vida, entre outros (Oliveira, 2000).

No estudo destas questões, a análise das variáveis sociodemográficas (idade, género, estado civil, habilitações literárias, entre outras) associadas ao bem-estar subjetivo tem revelado resultados por vezes inconsistentes.

Aliás, de acordo com Simões e seus colaboradores (2000), no que se refere por exemplo à variável género, a existirem diferenças significativas no bem-estar subjetivo estas serão apenas modestas, ainda assim favoráveis para as mulheres. No entanto, num estudo recente realizado em Portugal, não se verificaram diferenças de género ao nível da felicidade dos participantes (Marujo & Neto, 2011).

No que concerne ao estado civil, as correlações positivas verificadas nos estudos com a condição de casado, sugerem que esta pode ser uma variável sociodemográfica com interesse na compreensão do bem-estar subjetivo (Simões et al., 2000). No trabalho de Marujo e Neto (2011), verificaram-se resultados desfavoráveis ao nível dos índices de felicidade nos participantes que não tinham parceiro, constatando-se que 73% dos mais felizes tinham parceiro versus 64% dos menos felizes.

No entanto, o estudo destas e outras variáveis de natureza sociodemográfica é beneficiado se considerarmos o efeito interativo entre as mesmas (Simões et al., 2000). Estes autores salientam, por exemplo, que se constata na investigação produzida, que as mulheres casadas tendem a sentir-se mais satisfeitas que os homens nesta condição. Na análise destes aspetos é fundamental, no entanto, atender a aspetos contextuais de natureza sociocultural, pois o que é ser feliz numa determinada cultura pode não o ser noutra (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Outras dimensões têm vindo a revelar-se significativas no estudo do bem-estar subjetivo. Atendendo ao atual contexto socioeconómico em que vivemos, caracterizado por taxas preocupantes de desemprego, aspetos de natureza profissional podem manifestar-se relevantes a este nível.

Sabemos, por exemplo, que os rendimentos económicos podem influenciar o bem-estar subjetivo (Oliveira, 2000), contudo, nesta relação o efeito de variáveis moderadoras deve ser considerado. Numa investigação realizada no nosso país por Marujo e Neto (2011), constatarem-se diferenças estatisticamente significativas em função do salário, superior nos indivíduos que se relataram mais felizes.

No mesmo estudo, a situação perante o emprego também se revelou importante na compreensão destas questões: os participantes com emprego autorrelataram-se mais felizes quando comparados com os indivíduos sem emprego. Por sua vez, mesmo quando há um emprego, a satisfação com o mesmo pode revelar-se significativa ao nível do bem-estar subjetivo. Vários estudos apontam correlações positivas e estatisticamente significativas entre o bem-estar subjetivo e a satisfação com o trabalho (Marujo & Neto, 2011; Dolan, Gosselin, & Belout, 2000; Wright & Cropanzano, 2000; Robert, Young, & Kelly, 2006; Warr, 2003).

A satisfação com o trabalho, por sua vez, decorre de fatores de natureza mais intrínseca ou extrínseca, atendendo ao modelo de Locke (1976), contributo de referência na compreensão deste constructo. O interesse pelo desempenho das funções laborais, o reconhecimento sentido, o prestígio atribuído à profissão que se desempenha, as recompensas de que se beneficia, as relações com os colegas, entre outros, são aspetos que podem determinar níveis mais ou menos elevados de satisfação com o trabalho (Peiró, 1997; Tamayo, 2000; Ngo, 2009). Salienta-se neste âmbito, por exemplo, a importância do prestígio profissional atribuído à profissão desempenhada, na sua relação com a satisfação laboral. No estudo de Fernandes (2012) os profissionais com níveis inferiores de satisfação com o trabalho, apresentaram também resultados mais baixos na autoavaliação do prestígio e valorização social associados à sua profissão.

De facto, a dimensão laboral ou ocupacional deve permitir às pessoas a possibilidade de se sentirem felizes no seu quotidiano. Por outro lado, pessoas felizes com a vida tendem a revelar maior produtividade no trabalho (McMahon, 2009). Quando esta relação pessoa-trabalho não é eficaz, pode emergir a vontade de mudar de emprego ou até potenciar o absentismo e abandono laboral (embora a ação de saída do emprego seja controlada por fatores externos decorrentes, por exemplo, das poucas oportunidades de emprego existentes). De acordo com Hausknecht (2008), existem vários fatores que associados a esta vontade de saída: satisfação com o trabalho, salário,

relação com colegas e supervisores, prestígio da organização, horários de trabalho, oportunidades de progressão, entre outros.

Partindo destas considerações sobre o bem-estar subjetivo na sua relação com variáveis sociodemográficas e dimensões de natureza ocupacional, e atendendo à relevância que a compreensão deste constructo positivo apresenta no cenário atual mais negativo, procurou-se desenvolver um estudo exploratório centrado em aspetos pessoais (género e estado civil) e contextuais (dimensões relacionadas com o contexto de trabalho), que permita acrescentar contributos ao conhecimento científico produzido no nosso país neste âmbito.

A intenção de análise interativa das variáveis sociodemográficas selecionadas para o estudo (não consideradas de forma isolada) decorre da necessidade apontada na literatura de um entendimento destas questões atendendo à complexidade que caracteriza o ser humano e que inviabiliza a sua compartimentação em função de critérios muitas vezes arbitrária e isoladamente considerados na investigação.

Por outro lado, a exploração de aspetos de natureza profissional, nomeadamente em participantes com emprego, emergiu da intenção de se contribuir para o avanço científico necessário à intervenção eficaz na promoção de um funcionamento ajustado dos indivíduos na sua relação com um mundo laboral cada vez mais incerto e inseguro.

Em última instância, pretende-se compreender os aspetos que devem ser considerados na análise do funcionamento humano positivo, de forma a promover intervenções que atendam a estas dimensões, no sentido da promoção do bem-estar subjetivo ou da felicidade, enquanto aspiração intemporal da humanidade.

Metodologia

Participantes

Os critérios de inclusão na amostra em estudo centraram-se na idade (adultos) e situação profissional (com emprego). Procuramos excluir das análises a efetuar, possíveis participantes em situação de desemprego, devido à intenção de explorar dimensões de natureza profissional (como a satisfação com o trabalho, a vontade de mudar de emprego, o salário e o prestígio profissional).

Participaram neste estudo 562 trabalhadores adultos portugueses (69.4% mulheres e 30.4% homens) com idades compreendidas entre os 21 e os 65 anos ($M=36.78\pm9.84$). No grupo dos homens a maioria (63.8%) era casado ou vivia em união de facto, enquanto no grupo das mulheres estas percentagens revelaram-se mais equilibradas: 44.4% (solteira, divorciada/separada ou viúva) e 55.6% (casada ou em união de facto).

Variáveis

A variável dependente em estudo foi o bem-estar subjetivo, avaliado através dos resultados na Escala de Satisfação com a Vida e na Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa. Resultados mais elevados na satisfação com a vida e afetividade positiva, a par de níveis mais baixos de afetividade negativa, revelam índices superiores de bem-estar subjetivo.

Foram analisados os efeitos de variáveis sociodemográficas (género e estado civil) e de natureza ocupacional (vontade de mudar de emprego) neste âmbito. Assim, as variáveis independentes em estudo foram operacionalizadas da seguinte forma: género (masculino vs feminino), estado civil (com e sem parceiro) e vontade de mudar de emprego (sim, não ou talvez).

Nas análises para avaliação de associações entre variáveis foram ainda considerados novamente os índices de bem-estar subjetivo, acrescentando-se o salário, o prestígio profissional e a satisfação com o trabalho.

Instrumentos

Os participantes preencheram um questionário de caracterização geral que permitiu aceder às variáveis sociodemográficas em estudo (género e estado civil), bem como outras relevantes no âmbito da caracterização da amostra (idade) e na garantia de não violação do critério de inclusão no estudo (situação profissional). Este questionário incluiu ainda uma breve avaliação de dimensões ocupacionais: salário atual, prestígio profissional (avaliado numa escala de Lickert de 5 pontos, de muito mau a muito bom), satisfação com o trabalho (avaliada numa escala de Lickert de 4 pontos, de muito insatisfeito a muito satisfeito) e, finalmente, vontade de mudar de emprego (sim, não ou talvez).

Para a análise da dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, a satisfação em geral com a vida, foi aplicada a Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Esta escala foi adaptada à população portuguesa por Neto, Barros e Barros (1990) e validada posteriormente por Simões (1992). Apresenta características psicométricas adequadas (.87 de consistência interna e .82 na correlação teste-reteste num intervalo de dois meses, segundo Corrigan, 2000) e inclui cinco itens de resposta rápida que abrangem a satisfação com o passado, com a forma como a vida decorre no momento e com o desejo de não a mudar. É utilizada uma escala de resposta do tipo Lickert em cinco pontos, pelo que o valor total pode variar entre 5 e 25, sendo que valores mais elevados indicam maior satisfação com a vida.

Ainda no âmbito do bem-estar subjetivo, foi aplicada a Escala de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) que abarca dois fatores independentes: tendência para experimentar emoções positivas e disposição para experimentar emoções negativas. Inclui 20 itens na sua versão original e 22 na versão portuguesa desenvolvida por Simões (1993), sendo que 11 se referem a adjetivos positivos (como atencioso, entusiasmado ou ativo) e os restantes 11 a adjetivos negativos (como irritável, nervoso ou aborrecido). É utilizada uma escala de resposta do tipo Lickert em cinco pontos. Segundo Ferreira e Simões (1999) revelou uma consistência interna adequada no estudo de validação para a população portuguesa (.82 na afetividade positiva e .85 na afetividade negativa). Relativamente à validade, no seu estudo original, verificou-se que a afetividade negativa se revelou mais associada à depressão e ansiedade do que a afetividade positiva (Watson et al., 1988).

Procedimento

Os instrumentos foram aplicados em formato eletrónico. Os participantes foram informados sobre o objetivo e natureza voluntária da sua participação no estudo, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas. O tempo de preenchimento dos instrumentos foi em geral cerca de 15 minutos.

Resultados

Na análise dos dados foi utilizado o Statistical Package for Social Sciences (SPSS versão IBM 21), adotando-se como grau de confiança o $p \leq .05$, valor tipicamente utilizado nas ciências sociais e humanas. Atendendo aos pressupostos necessários à aplicação de técnicas paramétricas (garantidos neste trabalho) e natureza das variáveis em estudo foram selecionadas as técnicas mais adequadas, nomeadamente o t-test e a ANOVA nas comparações realizadas entre grupos e o coeficiente de correlação de Pearson na análise das associações entre variáveis.

Bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas

Na análise do bem-estar subjetivo em função das variáveis sociodemográficas selecionadas (género e estado civil), estas não foram consideradas de forma isolada, atendendo ao que referimos anteriormente sobre a importância do seu estudo neste âmbito para uma compreensão mais ajustada destas questões, na medida em que os resultados nem sempre são consistentes, nomeadamente nos estudos de género. Foi possível constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas nos participantes do género feminino (com ou sem parceiro) ao nível do bem-estar subjetivo, especificamente no que se refere à satisfação com a vida [$t(340) = -3.25$; $p = .001$] e à afetividade negativa [$t(334) = 2.55$; $p = .011$]. As participantes com parceiro revelaram-se mais satisfeitas com a vida em geral ($M = 16.39 \pm 4.16$) do que as solteiras, viúvas e divorcias/separadas ($M = 14.93 \pm 4.49$), apresentando aquelas menos afetos negativos do que estas ($M = 21.61 \pm 7.13$ vs $M = 23.64 \pm 8.14$). Os resultados descritivos podem ser consultados no Quadro 1.

Quadro 1. Comparação (t-test) das médias no bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e negativa) nos participantes do género feminino e masculino em função do estado civil.

Género	Bem-Estar Subjetivo	Estado Civil	N	M	DP
Feminino	Satisfação com a Vida	Sem parceiro	166	14.93	4.49
		Com parceiro	216	16.39	4.16
	Afetividade Positiva	Sem parceiro	168	35.02	7.49
		Com parceiro	213	35.26	7.69
	Afetividade Negativa	Sem parceiro	168	23.64	8.14
		Com parceiro	214	21.61	7.13
Masculino	Satisfação com a Vida	Sem parceiro	57	15.65	3.98
		Com parceiro	108	16.12	3.76
	Afetividade Positiva	Sem parceiro	57	35.44	8.60
		Com parceiro	109	37.01	7.03
	Afetividade Negativa	Sem parceiro	57	22.65	6.76
		Com parceiro	109	21.80	7.34

Não se encontraram resultados estatisticamente significativos ao nível da afetividade positiva nas mulheres que pertencem a esta amostra, nem em qualquer variável do bem-estar subjetivo nos homens, em função do estado civil.

Dimensões ocupacionais e bem-estar subjetivo

Na análise das dimensões ocupacionais na sua relação com o bem-estar subjetivo, nomeadamente na comparação entre grupos, procurou-se novamente não considerar os resultados nestas variáveis ao nível da amostra total, mas em função do género. Verificaram-se mais uma vez diferenças de género na análise de dimensões ocupacionais, nomeadamente no que se refere à vontade de mudar de emprego (ANOVA) respondida em “sim”, “não” ou “talvez”.

Os participantes do género feminino apresentaram diferenças estatisticamente significativas em função da vontade de mudar de emprego ao nível do bem-estar subjetivo: satisfação com a vida [$F(2,377) = 10.28$; $p = .000$], afetividade positiva [$F(2,376) = 9.46$; $p = .000$] e afetividade negativa [$F(2,377) = 12.02$, $p = .000$].

Por sua vez, os homens revelaram apenas resultados estatisticamente significativos na dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, nomeadamente na satisfação com a vida [$F(2,162) = 7.48$; $p = .001$].

As comparações Post Hoc permitiram situar essencialmente estas diferenças entre as mulheres que afirmam ter vontade de mudar de emprego por comparação com as que responderam “talvez” ou “não”. Por sua vez, nos homens verificou-se que as diferenças se situavam entre os que afirmam que não pretendem mudar de emprego e os que talvez ponderem essa possibilidade.

Os resultados, em geral foram desfavoráveis para os participantes que pretendem mudar de emprego (Quadro 2), quando comparados com os que responderam “talvez” e “não” a esta questão incluída no questionário de caracterização geral.

Destacam-se ainda correlações positivas e estatisticamente significativas entre outras variáveis de natureza profissional e o bem-estar subjetivo, nomeadamente o salário, a satisfação com o trabalho e o prestígio profissional.

O salário revelou-se positivamente correlacionado com a satisfação com a vida ($r = .19$, $p = .000$) e com a afetividade positiva ($r = .10$, $p = .02$). Por sua vez, verificou-se uma correlação moderada e positiva entre a satisfação com o trabalho e a satisfação com a vida ($r = .36$, $p = .00$).

Quadro 2. Comparação (ANOVA) das médias no bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e negativa) nos participantes do género feminino e masculino em função da vontade de mudar de emprego.

Género	Bem-estar subjetivo	Vontade de mudar de emprego	N	M	DP
Feminino	Satisfação com a Vida	Não	190	16.55	4.31
		Sim	91	14.10	4.26
		Talvez	99	15.75	4.10
		Total	380	15.76	4.35
	Afetividade Positiva	Não	188	36.55	7.14
		Sim	92	32.45	8.50
		Talvez	99	35.05	6.86
		Total	379	35.16	7.59
	Afetividade Negativa	Não	189	21.04	6.98
		Sim	92	25.68	8.61
		Talvez	99	22.22	7.25
		Total	380	22.47	7.68
Masculino	Satisfação com a Vida	Não	91	16.98	3.32
		Sim	22	14.91	4.06
		Talvez	52	14.69	4.08
		Total	165	15.98	3.82
	Afetividade Positiva	Não	91	37.35	7.50
		Sim	23	34.43	8.46
		Talvez	52	36.00	7.10
		Total	166	36.52	7.54
	Afetividade Negativa	Não	91	21.25	6.98
		Sim	23	21.87	6.36
		Talvez	52	23.60	7.60
		Total	166	22.07	7.14

A satisfação com o trabalho também se correlacionou positivamente com a afetividade positiva ($r = .24$, $p = .00$) e negativamente com a afetividade negativa ($r = -.22$, $p = .00$). Finalmente, verificaram-se correlações também estatisticamente significativas entre o prestígio profissional e a satisfação com a vida ($r = .21$, $p = .00$), afetividade positiva ($r = .20$, $p = .00$) e afetividade negativa ($r = -.12$, $p = .00$).

Estes resultados são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3. Correlações (Pearson) entre o bem-estar subjetivo e as dimensões ocupacionais (salário, satisfação com o trabalho e prestígio profissional)

	Satisfação com a Vida	Afetividade Positiva	Afetividade Negativa
Salário	r .19**	.10*	-.08
	p .00	.02	.07
	N 545	545	546
Satisfação com o trabalho	r .36**	.24**	-.22**
	p .00	.00	.00
	N 547	547	548
Prestígio profissional	r .21**	.20**	-.12**
	p .00	.00	.00
	N 546	548	548

* $p \leq .05$ e ** $p \leq .01$

Discussão

O estudo exploratório realizado permitiu constatar a relevância de dimensões sociodemográficas e ocupacionais na compreensão do bem-estar subjetivo nesta amostra.

As investigações realizadas neste âmbito, habitualmente apontam resultados inconsistentes no que se refere, por exemplo, à variável género, no entanto, em geral os resultados são favoráveis às mulheres (Simões et al., 2000). Por outro lado, os autores referem que nos estudos sobre os aspetos menos positivos do funcionamento humano as mulheres apresentam igualmente resultados superiores quando comparadas com os homens (e.g.: prevalência de depressão e níveis mais elevados de afetividade negativa). Os autores apontam como possível explicação, a evidência empírica sobre a experientiação mais intensa quer de emoções positivas, quer negativas no género feminino.

Quando se procura estudar o efeito interativo de variáveis sociodemográficas, verificam-se discrepâncias em relação aos resultados interpretados de forma isolada. Neste sentido, apesar de no geral as pessoas casadas ou em união de facto apresentarem níveis superiores de bem-estar subjetivo, quando comparadas com as solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas (Simões et al., 2000), como vimos no primeiro ponto deste trabalho, as mulheres com parceiro tendem a sentir-se mais felizes que os homens nestas condições (Diener et al., 1999). No estudo que desenvolvemos, esta variável do estado civil revelou-se de facto significativa apenas no grupo das mulheres ao nível da

satisfação com a vida e afetividade negativa. Apesar da importância destes contributos, sabemos contudo que a qualidade da relação é um aspeto fundamental a considerar neste âmbito (Marujo & Neto, 2011), dimensão que não foi explorada neste trabalho.

Para além destes aspetos de natureza mais pessoal, dimensões decorrentes do ambiente em que o sujeito se insere, constituem igualmente fatores a ter em consideração numa análise holística deste constructo de bem-estar subjetivo. Podemos incluir neste sentido os aspetos do mundo profissional, tendo em conta a importância do trabalho na nossa vida, principalmente num cenário em que este é cada vez menos acessível e mais instável.

Segundo Oliveira (2000) os níveis salariais influenciam o bem-estar subjetivo, contudo existem outras variáveis com relevância nesta relação. O autor acrescenta que algumas pessoas com mais rendimentos económicos não se sentem felizes, enquanto outras com menos recursos consideram-se felizes. Aliás, o mesmo se constata relativamente às nações, as pessoas que vivem em países mais desenvolvidos não apresentam necessariamente índices mais elevados de bem-estar (Simões et al., 2000). Os estudos sugerem que a felicidade não é proporcional à riqueza (Marujo & Neto, 2011). Ainda assim, duma forma geral verifica-se um efeito preditivo do salário ao nível do bem-estar subjetivo na literatura sobre o tema (Diener et al., 1999) tal como se constatou neste trabalho, nomeadamente ao nível de uma maior satisfação em geral com a vida e de uma menor afetividade negativa.

Apesar da importância das recompensas económicas na vida de um trabalhador, a satisfação com o trabalho engloba outras dimensões, nomeadamente também aspetos de natureza mais intrínseca relacionados, por exemplo, com o interesse pelas funções desempenhadas. De facto, os estudos apontam geralmente para resultados superiores nestas dimensões (Ferreira, Fernandes, Haase, & Santos, 2009). O que é certo é que o trabalho é uma dimensão fundamental da existência humana. Assim, a satisfação com o mesmo estará intimamente relacionada com a vida em geral, como apontam vários estudos neste âmbito (Dolan et al., 2000; Wright & Cropanzano, 2000; Judge & Watanabe, 1993). Aliás, o bem-estar laboral (entendido enquanto satisfação com o trabalho) associa-se ao bem-estar em geral, que por sua vez depende de fatores ambientais e variáveis mais pessoais, incluindo as de natureza sociodemográfica, como pudemos constatar anteriormente (Warr, 2003). Neste trabalho verificámos que a

satisfação com o trabalho se revelou moderada e positivamente correlacionada com a satisfação com a vida. Também Robert e seus colaboradores (2006) salientam que a satisfação com o trabalho se revela fundamental ao nível da satisfação em geral com a vida, com repercussões no bem-estar subjetivo dos trabalhadores. No mesmo sentido, Marujo e Neto (2011) salientam que as pessoas mais satisfeitas com a vida apresentam uma perceção mais positiva sobre o seu trabalho ao nível da segurança/estabilidade, realização pessoal e reconhecimento social.

De acordo com Warr (2003), algumas dimensões ocupacionais estão de facto relacionadas com a satisfação laboral e com aspetos do bem-estar em geral. Um dos aspetos que se tem revelado fundamental neste âmbito, nomeadamente em estudos sobre a insatisfação docente, é a dimensão do prestígio profissional. Já em 1988, Vila aponta que a desvalorização do saber do professor por parte da sociedade, e consequente redução do seu prestígio profissional, é um dos principais motivos de insatisfação laboral verificado neste grupo profissional. Não explorámos neste trabalho a profissão dos participantes, no entanto, verificámos a relação significativa e positiva entre esta dimensão profissional e o bem-estar subjetivo em geral.

Estas evidências sugerem que o trabalho é um aspeto crucial na vida em geral do ser humano, pelo que a satisfação com o mesmo, as recompensas para o sujeito (como o salário) e o reconhecimento externo (por exemplo, ao nível do prestígio profissional), terão certamente relevância na felicidade do sujeito, como pudemos verificar (ainda que numa perspetiva exploratória) através da análise dos resultados encontrados nesta amostra.

Conclusão

Portugal é um país em que os índices de felicidade se revelam frequentemente mais baixos que noutras nações. No estudo de Marujo e Neto (2011) o nosso país surgiu em penúltimo lugar no ranking de nações analisadas, sendo que 20% dos participantes se afirmaram pouco felizes, 56% mais ou menos felizes e apenas 24% muito felizes. A situação económica do país poderá ajudar a entender estes resultados.

Na intervenção psicológica, a promoção de mudanças centra-se no sujeito e não na economia, pelo que se revela fundamental perceber como o apoio ao indivíduo se

pode processar atendendo a aspetos mais pessoais como o género ou o estado civil, bem como a aspetos de natureza ocupacional (como o salário, o prestígio profissional, a satisfação com o trabalho ou a vontade de mudar de emprego), tendo em conta as dimensões exploradas neste trabalho.

No âmbito do aconselhamento, e adotando a perspetiva da psicologia positiva, o psicólogo poderá apoiar a construção do bem-estar subjetivo do indivíduo. Neste sentido, será importante perceber que existem aspetos no ser humano (como o género ou o estado civil) que devem ser considerados na interpretação dos resultados de eficácia da intervenção ou nas opções tomadas durante o processo de ajuda.

Parece-nos que será fundamental neste âmbito apoiar sobretudo a construção de forças pessoais que permitam que o sujeito enfrente de forma proactiva os problemas com que se depara (Lopez & Magyar-Moe, 2006). Estes problemas podem incluir aspetos laborais na medida em que o trabalho é uma dimensão central na vida das pessoas. De facto, muitas vezes encontramos pessoas que perante a adversidade (e.g.: perda de emprego) mantêm a sua integridade, sem desistir de procurar alcançar os seus objetivos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por outro lado, conhecemos pessoas que apesar de se encontrarem numa situação aparentemente favorável neste âmbito profissional, não gostam do seu trabalho, do seu salário, da desvalorização social da sua profissão, desejando, por exemplo, mudar de emprego, para se sentirem mais felizes. Mais uma vez, salienta-se a importância de apoiar estes indivíduos na sua construção pessoal de bem-estar, procurando em si o que há de melhor ou potenciando a melhoria de aspetos menos positivos que apresenta, e é neste âmbito que se situa esta nova visão da psicologia assente na promoção de competências, mais do que na correção de fragilidades (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Parece-nos fundamental continuar a investigar neste sentido, permitindo que a psicologia recupere a sua missão tradicional de ajudar a perceber como a vida do ser humano pode ser melhor vivida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Espera-se que este estudo exploratório possa acrescentar mais um contributo à compreensão destas questões ainda que centrado em aspetos muito específicos da realidade, condição inerente a qualquer processo de investigação limitado a um conjunto definido de variáveis em análise. Salienta-se que é fundamental compreender estes resultados enquadrados na amostra em estudo, sem ambicionar extrapolações para a

população em geral. Acrescenta-se que seria importante ter considerado outras variáveis moderadoras neste processo, ou ter procedido a outras análises de outras dimensões sociodemográficas e ocupacionais, até numa perspetiva integradora. Contudo, como qualquer estudo exploratório entendemos estes resultados como um mero ponto de partida para novas descobertas que se espera que possam contribuir, em última instância, para uma compreensão mais enriquecida do constructo de bem-estar subjetivo.

Referências bibliográficas

- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 189-203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Corrigan, J. (2000). The Satisfaction With Life Scale. Obtido de <http://www.tbims.org/combi/swls>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *The Science of Happiness and a Proposal for a National Index*. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dolan, S. L., Gosselin, E., & Belout, A. (2000). On-the job, Off-the job satisfaction and psychological well being: The moderating effect of personality traits such as neuroticism and extraversion. In M. Koslowsky & S. Stashevsky (Eds), *Work values and organizational behaviour: towards a new millennium* (pp. 101-107). *Proceedings of ISSWOV 7th Bi-Annual Conference*, Jerusalém.
- Ferreira, J. A, Fernandes, R., Haase, R. F, & Santos, E. (2009). Minnesota Satisfaction Questionnaire - Short Form: estudo de adaptação e validação para a população portuguesa, *Psychologica*, 51, 249 - 279.

- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-Estar Psicológico (E.B.E.P.). In M. Simões, M. Gonçalves, e L. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Fernandes, R. (2012). Bem-estar subjetivo no (des)emprego: um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Hausknecht, J. P. (2008). Targeted employee retention: performance based and job-related differences in reported reasons for staying. Cornell University.
- Joseph, S., & Linley, P. (2005). Positive psychological approaches to therapy. *Counseling and Psychotherapy Research*, 5(1), 5-10.
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78, 939-948.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Lopez, S., & Magyar-Moe, J. (2006). A positive psychology that matters. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 323-330.
- Marujo, H., & Neto, L. (2011). Ser Feliz. Obtido de <http://www.institutodafelicidade.com.pt/pdf/felicidade.pdf>
- McMahon, G. (2009). Positive feelings at work. *Training Journal*, 64-68.
- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida et al. (Eds.), *A acção educativa: análise psicossocial* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Ngo, D. (2009). Minnesota Satisfaction Questionnaire. Obtido de <http://www.humanresources.hrvinet.com/minnesota-satisfaction-questionnaire-short-form/>
- Oliveira, J. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 281-309.
- Peiró, J. M. (1997). *Psicologia de la Organización*. Madrid: UNED.
- Robert, T., Young, J., & Kelly, V. (2006). Relationships between adult worker's spiritual well-being and job satisfaction: a preliminary study. *Counseling and Values*, 50(3), 165-177.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The Royal Society*, 359, 1379-1381.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.

- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- Tamayo, A. (2000). Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho. *Revista de Administração*, 35, 37-47.
- Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Warr, P. B. (2003). Well-Being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). New York: Russell Sage Foundation.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94.

PSICOLOGIA ANALÍTICA E PSICOSSOMÁTICA: A IDENTIDADE CORPO- PSIQUE

Yone Buonaparte d'Arcanhy Nobrega Nasser³⁹,

Fátima Cavalcante⁴⁰ & Luiz Verissimo⁴¹.

Resumo

O presente trabalho disserta sobre a identidade corpo-psique através das contribuições que a teoria junguiana traz para a compreensão do tema. Foi produzido com a intenção de se tornar um material de cunho introdutório para aqueles que desejarem uma iniciação sobre este. Utiliza conceitos fundamentais da psicologia analítica, tais como *arquétipo psicoide*, *complexo*, *instinto psiquificado*, *consciência*, *inconscientes pessoal e coletivo* – entre outros. Versa sobre a atualidade dessa teoria, um século após sua fundação, procurando demonstrar seu caminho de acordo com as mudanças que começavam a ser expostas no final do século XIX e início do XX. Entre outros saberes, mostrou ser um dos expoentes - como a psicanálise - dessa mudança através dos métodos de investigação pelos quais produziram seus conteúdos. A psicossomática, tal como a entendemos na atualidade, tem suas raízes a partir do desenvolvimento de correntes da psicologia ocorridas nesse período histórico. Assim, a psicologia analítica e a psicanálise podem ser consideradas como importantes contribuintes para esta apreensão do indivíduo como um todo, onde se pode entender

³⁹ Laboratório de Práticas Sociais Integradas (Universidade Veiga de Almeida, Brasil).
Email: psi.nasser@terra.com.br

⁴⁰ Laboratório de Práticas Sociais Integradas (Universidade Veiga de Almeida, Brasil).
Email: fatimagold7x7@yahoo.com.br

⁴¹ Laboratório de Práticas Sociais Integradas (Universidade Veiga de Almeida, Brasil).
Email: gabi.fb@terra.com.br

corpo e psique como as faces de uma mesma moeda ou mesmo como uma totalidade. A passagem do paradigma da modernidade para o da complexidade - assistido desde então - e o conceito de *transdisciplinaridade*, apontado por Edgar Morin, foram aqui sublinhados para futuras complementações desse estudo.

Palavras-chave: identidade corpo-psique; psicologia analítica; teoria junguiana; arquétipo psicoide; complexo; instinto psiquificado; paradigma da complexidade.

O tema proposto é decorrente de estudos sobre a importância de determinados saberes originados na transição do século XIX para o XX. Entre estes se encontram a psicologia analítica e a psicanálise - ambas colaboradoras para uma mudança no entendimento da relação corpo-psique e na construção da psicossomática atual. Junto a outras tantas disciplinas, apontaram para o início de um afastamento do modelo científico determinista da modernidade. Assim é possível entender a contemporaneidade dessas práticas um século após serem fundadas.

Plastino (2003) demonstra a impropriedade dos dualismos que compuseram o período inicial desses estudos. Estes expressavam a separação entre os pares e a supremacia de um sobre o outro. Assim se dava o afastamento entre o homem e a natureza, entre o sujeito e o objeto, entre o corpo e a psique etc.

A partir daí, pode-se entender como o paradigma da modernidade impedia, de certa forma, o reconhecimento dos saberes que não estavam dimensionados sob as suas regras. Entretanto, esses não deixavam de prosseguir na edificação de um saber que trazia novas possibilidades de entendimento sobre o humano. A psicanálise e a psicologia analítica encontram-se nesta situação epistemológica. Baseadas na existência conceitual de um *inconsciente* substantivo tornou-se impraticável - para ambas - caminhar sob o referido modelo.

A possibilidade de uma *re-união* dos pares, ponto que compõe parte fundamental do presente texto, abre-se, então.

Alguns conceitos essenciais à teoria junguiana, tais como o *complexo psicofísico*, o *instinto psiquificado* e o arquétipo *psicoide* foram o arcabouço de seu delineamento. Estes conceitos também são essenciais à prática clínica. Há outros,

porém, que precisam ser desenvolvidos para uma extensão do assunto.

O conceito de *psique* na psicologia analítica abrange todos os pensamentos, sentimentos e comportamentos, tanto conscientes como inconscientes. É a personalidade do sujeito que se apresenta através de sua psique. “Este conceito sustenta a ideia primordial de Jung de que uma pessoa, em primeiro lugar, é um todo e não apenas uma reunião de partes.” (HALL & NORDBY, 1993, p. 25). Esta apreensão colabora para a concepção da identidade corpo-psique.

A psique é composta por vários sistemas e níveis interatuantes. A consciência, um dos níveis, é a única parte que se conhece por sua expressão direta. De modo simplificado, a consciência é orientada por quatro funções básicas: *pensamento, sentimento, sensação e intuição*. Junto à atitude *introvertida* ou *extrovertida* - conceitos relacionados ao movimento de energia psíquica que possibilita o modo de orientação psicológica - será a combinação de proporções na utilização das funções que fará com que a personalidade básica se diferencie de uma pessoa para outra. É uma atividade funcional cuja dinâmica é sempre constituída pelos opostos complementares, ideia com a qual Jung (1875-1961) trabalha durante toda sua obra: "Nenhuma energia é produzida onde não houver tensão entre os contrários". (JUNG, 1917/1981, § 78)

Torna-se importante relembrar os primórdios dos trabalhos de Jung com o teste de associação de palavras, onde demonstra a natureza psicofísica de alguns *complexos* que puderam ser mensurados pelo emprego de instrumentos, tais como o galvanômetro, o voltímetro etc.: “(...) estas manifestações somáticas do complexo psicológico fazem dele uma entidade pertencente à unidade corpo-mente, e sua presença é demonstrada, experimentalmente, (...)” (BOECHAT, 2004, p.69). Essas experiências denotam a ideia de uma identidade corpo-psique.

Para esclarecer o conceito de *complexo* e dar continuidade ao entendimento da identidade corpo-psique na esfera da teoria junguiana, será necessário - primeiramente - uma breve apreciação sobre alguns outros conceitos.

O *ego*, na hipótese teórica junguiana, é o organizador da esfera consciente da psique e também o responsável pelo sentimento de identidade, continuidade e coerência. Constitui com o *self* - arquétipo que contempla a ordem, a organização e a unificação assim como o caos, o informe e o virtual - o eixo ego-self. As

manifestações do inconsciente, o contato com sua linguagem riquíssima, variada e suas significações, são intermediadas pelo ego, propiciando a dialética através do contato com os *símbolos* - eminentes colaboradores para a compreensão da psique humana. Jung afirma: “Toda a expressão psicológica é um símbolo se pressupormos que declara ou significa algo mais e diferente dela própria, e que escapa ao nosso conhecimento atual. (...)” (JUNG, 1920/1967, p. 543, referente ao § 817).

Jung também considera que um símbolo só se mantém vivo quando representa a melhor expressão de algo, mantendo-se repleto de significado. Porém, quando seu sentido é esclarecido, segundo Jung, o símbolo morre. (JUNG, 1920/1967, p. 543, referente ao § 818).

Já o *inconsciente pessoal* é a instância psíquica para onde são enviadas as experiências não cabíveis ao ego - em algum momento - por não se compatibilizarem com a consciência. Entre essas experiências encontram-se conflitos pessoais, morais, situações dolorosas e informações não necessárias no dia-a-dia do sujeito.

Jung considera que: “(...) É fácil compreender que elementos psicológicos incompatíveis são submetidos à repressão⁴², tornando-se por isso inconscientes; (...)”. (JUNG, 1934/1981, §218).

Completa seu pensamento acerca do inconsciente pessoal sublinhando que o inconsciente, além do material recalado, contém todos aqueles componentes psíquicos subliminais, que ainda não alcançaram a consciência, inclusive as percepções provenientes dos sentidos. O inconsciente está sempre na tarefa de organizar e reorganizar seus conteúdos (JUNG, 1934/1981, §218)

Pode-se ter acesso aos conteúdos do inconsciente pessoal - de uma maneira geral - pela formação de *constelações*, que são reações emocionais associadas. Jung sublinha que não há processos psíquicos nem processos vitais isolados. Eles sempre ocorrem em relação uns com os outros (JUNG, 1934/1991, § 197).

Jung parece trazer a idéia de um enredamento corpo-psique através da compreensão de que os processos vitais - os fisiológicos e os psíquicos - fazem parte de

⁴² Os termos *repressão* e *reprimido* devem, aqui, ser traduzidos com os mesmos significados que os termos *recalque* e *recalcado*, pertencentes à psicanálise. Assim, estão relacionados ao processo inconsciente que exclui da consciência as representações (pensamentos, ideias e imagens) ligadas a uma *pulsão* cuja satisfação contrasta com outras exigências psíquicas.

uma mesma configuração em suas complexidades operacionais.

Assim, elucidando o conceito de *complexo*, é importante grifar que este possui energia própria e pode atuar no controle da conduta, sentimentos e pensamentos do sujeito. Segundo Jung, “uma pessoa não tem um complexo: o complexo que a tem”. (JUNG, 1934/1991, § 200). Na medida em que os complexos agem inconscientemente, o sujeito tende a ser “levado” por eles.

Dessa forma, um dos objetivos do tratamento analítico é auxiliar o sujeito a lidar com seus complexos e propiciar condições para que possa elaborar a autoconsciência e o desenvolvimento de suas potencialidades no intuito de realizar a individuação ao longo de sua vida. Jung afirma que este é “o meio pelo qual uma pessoa se torna um indivíduo psicológico, isto é, uma unidade, ou um todo separado e indivisível”. (JUNG, 1940/2000, § 490).

Os complexos, em si mesmos, não são nem “negativos” nem “positivos”. São, na verdade, constituintes da psique humana e fonte das emoções. Indicam, dessa forma, que a estrutura psíquica é dotada de uma carga afetiva muito forte, ligando entre si representações, pensamentos e lembranças.

Enquanto Freud (1856-1939) considera os sonhos como a *via regia* para o inconsciente, Jung confere aos complexos o poder de se traçar este caminho. Sem eles, não teríamos acesso ao inconsciente e este seria composto por representações frágeis e obscuras (JUNG, 1934/1991, § 210).

O efeito negativo de um ou mais complexos, sentido como uma distorção em uma ou mais funções psicológicas - sentimento, pensamento, intuição e sensação - é o que irá caracterizar os sintomas neuróticos, psicóticos e psicossomáticos conforme, entre outros fatores, a relação inconsciente do sujeito com seus complexos.

Jung, em *Considerações gerais sobre a teoria dos complexos* (1934), une a teoria dos complexos - da primeira fase de sua obra que foi até 1912 - com a teoria dos *arquétipos* e do *inconsciente coletivo*. Assim, ver-se-á que os complexos são sempre vinculados aos arquétipos.

Boechat (2004) sublinha que Jung relaciona os conceitos de arquétipo e de complexo demonstrando ser o primeiro “o núcleo fundamental do complexo, isto é, as imagens arquetípicas coletivas se manifestam na experiência individual pelo complexo

psicofísico.” (BOECHAT, 2004, p. 50). Dessa maneira, é sublinhado o foco que Jung trará, posteriormente, “(...) para a importância clínica do inconsciente coletivo (1912) e de seus conteúdos essenciais, os arquétipos (1919).” (BOECHAT, 2004, p.48).

Jung concebe o *inconsciente coletivo* como um nível mais profundo do inconsciente. É um conceito construído a partir de seus estudos dos fenômenos psicológicos que não conseguem ser esclarecidos somente a partir da experiência pessoal. É bem representado em *Introdução à psicologia junguiana*:

O conceito de inconsciente coletivo rompe com o determinismo da mente em um sentido estritamente ambiental⁴³ e demonstra que a evolução e a hereditariedade dão as linhas de ação para a psique, da forma como o fazem para o corpo. (HALL & NORDBY, 1993, p. 31)

Essa observação compõe a ideia da identidade corpo-psique compreendida como uma unidade psicofísica.

O inconsciente coletivo é, em síntese, um reservatório de predisposição à formação de imagens latentes - imagens primordiais - que dizem respeito ao nível mais arcaico da psique e se originam na história e no devir da experiência humana. Quanto mais profunda for a vivência da *individuação*, maior será o conhecimento dos conteúdos do inconsciente coletivo.

Jung denomina esses conteúdos de *arquétipos* - que vem de *arché*, origem primeira - significando, então, o modelo original, a imagem primordial. Jung compreende que: “(...). Os instintos e os arquétipos formam conjuntamente o inconsciente coletivo. (...). Chamo-o coletivo porque [é constituído] de conteúdos universais e uniformes onde quer que ocorram.” (JUNG, 1919/1991, §.270).

Suas investigações e observações levam-no a descrever inúmeros arquétipos referentes a essas vivências coletivas da humanidade. Há alguns arquétipos que se tornam mais conhecidos através dos mitos do nascimento, do herói, da morte, de deus – entre outros. São pertencentes a todas as civilizações e se manifestam nas vivências fundamentais da humanidade enquanto tal. Entre as representações dessas vivências encontram-se o nascimento, ligado ao arquétipo da mãe e da criança, como também as

⁴³ O termo *ambiental*, no sentido aqui utilizado, tem o significado de *empírico*.

transições da puberdade, relacionadas ao arquétipo do herói com seus rituais e desafios. Tem-se o casamento, vinculado à conjunção de opostos (*coniunctio*, na alquimia), a maturidade representada pelo *senex* e *velho sábio* e a realidade identitária profunda ou arquétipo do self. (JUNG, 1952/1975 por BOECHAT, 2004, p.48 e p.49).

Há outros considerados indispensáveis na formação da personalidade humana - tais como a *persona*, o *anima* e o *animus*, a *sombra* e o *self*. - que fundamentam a teoria junguiana.

Resumidamente, a *persona*, termo latino que significa máscara, é - basicamente - o arquétipo da conformidade, aquele utilizado na vida social. Em contraposição a este, isto é, como oposto complementar a esta “face externa”, Jung destaca os arquétipos referentes à “face interna”: *anima* e *animus*, representantes psíquicos do feminino e do masculino no homem e na mulher, respectivamente. São compostos a partir da ancestralidade residual das variadas relações entre homens e mulheres. Quando bem integrados, são excelentes mediadores entre o consciente e inconsciente, auxiliando na capacidade de reflexão e autoconhecimento.

A *sombra* pode significar o bem e o mal no ser humano. É, positivamente, responsável pela criatividade, pelas intuições profundas e pela espontaneidade. No lado negativo, estará caracterizada pelas coisas que não são aceitas como pertencentes a si mesmo pelo sujeito e se tornam objetos de projeção sobre o outro - seja este um demônio, um rival, um inimigo ou qualquer outra figura simbólica ou real que possa causar medo, asco etc.

O *self*, como já exposto, é o arquétipo central. É aquele que harmoniza os demais e se refere à totalidade da psique. Participa da *função transcendente*, que significa - via de regra - a possibilidade de unir os conteúdos inconscientes e conscientes.

Ao tema central, sobre a identidade corpo-psique, importa demonstrar que os arquétipos são todos - *a priori* - *psicoides*. Este conceito - *psicoide* - expressa a conexão essencialmente desconhecida entre o soma e a psique.

Hans Driesch (1867-1941) era biólogo e seus estudos experimentais nessa área acabaram por trazer o interesse pela psicologia e, principalmente, pela filosofia, tornando-se professor dessa disciplina. Criou o termo *psicoide* para designar

“o determinante das reações, o agente elementar descoberto na ação”. Bleuler (1857-1939) evoluiu o sentido deste termo definindo-o como a soma de todas as funções mnésicas do corpo e do sistema nervoso, orientadas para um fim, onde a psique corporal e a filopsique formavam uma unidade ao qual se empregaria o termo *psicoide* para designá-la. (BLEULER em JUNG, 1946/1991, § 368)

Jung vai além e descreve *psicoide* como um adjetivo que “é aplicável a qualquer tipo de arquétipo, expressando a conexão essencialmente desconhecida, mas passível de experiência, entre a psique e a matéria”. (JUNG em Sharp, 1997, p.129). Isso significa que todos os arquétipos são, em sua natureza, psicoides - cunhados entre o psíquico e o orgânico, em uma construção de unidade.

Como a psique e a matéria estão encerradas em um só e mesmo mundo, e, além disso, se acham permanentemente em contato entre si, e em última análise, se assentam em fatores irrepresentáveis, há, não só a possibilidade, mas até mesmo uma certa probabilidade de que a matéria e a psique sejam dois aspectos diferentes de uma só e mesma coisa.(...) (JUNG, 1937 / 1991, § 418)

Jung busca, em sua obra, as relações entre os arquétipos e instintos demonstradas em seus textos a partir de 1919. O arquétipo, dessa forma, faria parte dos mundos psíquico e material, sendo psicoide: “(...) o arquétipo ocupa em seus aspectos mais profundos uma posição *quase-psíquica* e - ao mesmo tempo - *quase-material*, uma posição entre psique e matéria.” (BOECHAT, 2004, p.9).

Mostra-se imprescindível abordar o conceito de *instinto* em sua apreensão comparativa ao entendimento psicanalítico, já que esse conceito - junto ao de *pulsão* - constituem aparatos teóricos para a compreensão da identidade corpo-psique.

Na psicanálise, o termo *instinto* indica o esquema quase imutável de conduta herdada por todo sujeito, de forma semelhante ao que ocorre com os animais. Seria uma resposta automática do mesmo nível dos reflexos.

Assim, o *instinto*, para a psicanálise, difere do conceito de *pulsão*, sendo este último concebido como “(...) uma força propulsora constituída por impulsos, (...), modificáveis pela experiência, (...) indetermináveis em relação ao comportamento que induzem e ao objeto ao qual se aplicam.” (PIERI, 2002, p. 415).

Jung afirma em *Psicoterapia e visão de mundo* (1942) contido em *A prática da psicoterapia* (2004) que o instinto está imbuído de conteúdos arquetípicos. Acredita que o instinto estimula o pensamento em sua capacidade de livre arbítrio, demonstrando a profunda relação entre corpo e psique, entre o fisiológico e o mental. (JUNG, 1942/2004, § 185).

Há uma clara demonstração de que corpo e psique estão absolutamente interligados na teoria junguiana, permitindo a noção de identidade corpo-psique. Esta oferece uma interação ou uma integração entre o psíquico e o somático. Dessa forma - como duas faces de uma mesma moeda - por um lado, pode ser considerada como *dualidade* - na noção de interação (interagir). Por outro lado, a identidade corpo-psique pode ser admitida como *unidade* pela integração (integrar). Nessa concepção, não se distingue o corpo da psique: um não se constitui sem o outro.

Jung considera o *instinto* passível de *psiquificação* - tornando-se, em parte, uma representação psíquica - e, assim, predisposto a responder de maneira especificamente humana a determinadas situações. Neste sentido, o conceito de *arquetipo* e o conceito de *individuação* auxiliam na compreensão de que o aparato psíquico lida com os “impulsos”, sejam eles *instintos* ou *pulsões*, e que estes apresentam, além de uma base biológica, possibilidades dentro de sua singularidade, onde participam o psíquico e o sociocultural.

Na concepção da psicologia analítica, não há uma teoria das pulsões, entretanto os conceitos de *instinto* e *instinto psiquificado* - este último considerado como um processo humano - são fundamentais à compreensão do funcionamento corpo-psique: “O instinto como fenômeno psíquico seria (...) uma assimilação do estímulo a uma estrutura psíquica complexa que eu chamo de *psiquificação*.” (JUNG, 1937/1991, § 234).

Jung trabalha o conceito de instinto e de que forma este apresenta uma variação quando relacionado ao ser humano. Por isso, cria o conceito de *instinto psiquificado* que, como tal, pode - ocasionalmente - perder sua característica essencial compulsiva pela modificação ocasionada através do encontro com o dado psíquico. (JUNG, 1937/1991, § 235)

Para Jung, resumidamente, o instinto é variável e passível de diferentes aplicações.

Isto significa que a psique se caracteriza por ter a capacidade de transformar-se ou de sofrer variações que causam interferências nos instintos.

Jung identificou cinco principais grupos de fatores instintivos com os quais a humanidade se caracteriza.

O primeiro deles é o instinto de *autoconservação*, relacionado à alimentação. Esta, originalmente ligada ao estado físico nomeado *fome* - um dos fatores mais primitivos que influenciam o comportamento humano - pode assumir diversos aspectos metafóricos quando combinada a outros fatores. (JUNG, 1936/1991, § 236 e § 237). Torna-se claro que Jung está se remetendo a possível psiquificação do instinto da fome e, deste modo, reafirmando a identidade corpo-psique.

Boechat (2008) promove um retorno e uma elaboração do conceito de *instinto psiquificado*. O autor procura elucidar os contornos da questão corpo-psique exemplificando-os, entre outros, pelo instinto de autoconservação - em sua vertente da fome - e como ela pode ser psiquificada, já que o instinto da fome é um dos mais básicos e, ao mesmo tempo, propicia faculdades simbólicas (BOECHAT, 2008, p. 21).

A *sexualidade* é o segundo instinto que, seguindo de perto o de *autoconservação*, mostra-se fundamental à continuidade da espécie humana. É um instinto extremamente inclinado à *psiquificação*, característica que torna possível desviar sua energia biológica para outros canais fornecendo, assim, outras funções e significados peculiares a ele. Um desses canais é tornar a relação sexual prazerosa e proveitosa no escopo do relacionamento humano sem relação direta com a procriação: “(...) As restrições de natureza moral e social que se multiplicam à medida que a cultura se desenvolve fizeram com que a sexualidade se transformasse, pelo menos temporariamente, em supervalor, (...)”. (JUNG, 1936/1991, § 238).

Jung denuncia que a sexualidade, tal qual a fome, passa por um processo de *psiquificação*. Por esse caminho, a energia - de origem instintiva - é utilizada para outros fins que, a princípio, lhe são estranhos. Essas observações corroboram a pontuação - no mínimo - de uma interação corpo-psique, já que demonstram que as funções humanas, mesmo aquelas a princípio consideradas instintivas, denotam um caráter psíquico como algo complementar ao fisiológico.

O terceiro instinto é a *atividade*, isto é, o impulso à ação. Este é ligado,

inicialmente, às lutas necessárias à sobrevivência. Manifesta-se em mudanças, atividades de ímpeto mobilizante etc. - incluindo certa dose de agressividade quando necessária.

Já o quarto, a *reflexão*, representa o impulso religioso e a busca de significado. Deve-se sublinhar que *reflexão* tem origem em *reflexio*, que denota o sentido de *inclinação para trás e fuga*. É possível compreendê-lo através da necessidade do ser humano de *refugiar-se em si mesmo* para encontrar respostas ou mesmo proteger-se da agressividade vigente. Deve haver uma base instintiva que foi transformada pela psiquificação para a vivência humana. Jung entende que a compulsividade é substituída por uma certa liberdade e a previsibilidade por uma relativa imprevisibilidade. (JUNG, 1937/1991, §241).

O último instinto delimitado é a *criatividade* e é considerado pertencente a uma classe à parte entre os instintos. Jung não considera que a criatividade seja exatamente um instinto por não se apresentar como um sistema cuja organização costuma ser estável e por não ser comum a todos. Entretanto, percebe que - dinamicamente - ela se comporta como tal.

O homem, à semelhança da natureza, é capaz de criar novas coisas e formas. (JUNG, 1937/1991 § 245). O impulso criativo mostra-se vinculado a outros instintos - sexualidade, impulso para a atividade e para a reflexão - podendo apresentar um caráter construtivo ou destrutivo em suas conexões com estes.

Na psicologia analítica, os instintos - em sua característica de psiquificação - demonstram ser um aparato teórico suficiente para proporcionar, junto a outros conceitos, o caminho para a compreensão de uma identidade corpo-psique baseada em uma interação entre psique e soma: “(...) Tudo o que se pode afirmar com alguma certeza é que os instintos possuem um aspecto fisiológico e um aspecto psicológico.” (JUNG, 1946/1991, § 374).

Torna-se prioritária a noção de que o instinto psiquificado responde ao entendimento de um corpo-psique que funciona de modo contínuo. Jung faz crer que a psique é fortemente relacionada ao corpo sem, contudo, derivar exclusivamente dele. É apontada uma relação de interação na identidade proposta. É também proposta uma noção de integração entre corpo e psique que pode ser tratada como unidade. (JUNG,

1946/1991, § 375).

A idéia fundamental de que corpo e psique possam ser representações distintas de uma mesma identidade é oportuna, na medida em que promove - em primeiro plano - a condição de que não há uma interrupção significativa de dois planos de abordagem, isto é, uma psíquica e outra corporal. A teoria junguiana permite uma compreensão onde o soma e a psique podem ser entendidos como ambos os aspectos, sob o ponto de vista da observação, de uma mesma matriz. Mais do que isso, pode permitir que se entenda um aspecto de *totalidade do psicossoma* do sujeito. (BOECHAT, 2008, p. 19).

É fundamental que se sublinhe que a psicologia analítica, dentro de suas práxis, demonstra que sujeito e objeto não constituem pólos opostos. Afirma que a psique é sujeito e objeto - observador e observado - ao mesmo tempo quando participante da relação analítica. Sem dúvida, as proposições trazidas por esse saber o coloca no patamar das mudanças pertencentes à transição paradigmática que se apresenta até os dias atuais. Foge ao foco principal deste artigo, porém mostra-se pertinente sugerir os estudos realizados por Edgar Morin (1996, 2005) sobre essa transição, onde cunha o período que rotula de *paradigma da complexidade*. Sublinha a necessidade vigente de uma convergência - a transdisciplinaridade - entre os saberes, isto é, de uma reversão do movimento separatista entre os campos científicos ocorrido durante a modernidade.

A psicologia analítica oferece, em seus pilares teóricos, o entendimento da relação da psique e do soma nos moldes de uma identidade corpo-psique - dentro de cada uma das proposições apresentadas: como unidade integrada ou como dualidade interacional.

BIBLIOGRAFIA:

- BOECHAT, W. O corpo psicóide: a crise de paradigma e a relação corpo-mente. Tese de Doutorado. Instituto de Medicina Social. Universidade do Rio de Janeiro, 2004.
- . O sonho em pacientes somáticos. Cadernos junguianos. Revista anual da Associação Junguiana do Brasil, vol. 4, p. 19 - 31. São Paulo: Ferrari, Editora e Artes Gráficas, 2008.
- HALL & NORDBY. Introdução à psicologia junguiana. São Paulo: Cultrix, 1993.
- JUNG, C. G. Definições (1920). In: Tipos Psicológicos. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. v. 6.

- . Psicologia do inconsciente (1917/1943). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1981. v. 7.
- . O eu e o inconsciente (1934). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1981. v. 7.
- . Os conceitos fundamentais da teoria da libido (1928). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1985. v. 8 / 1.
- . Considerações gerais sobre a teoria dos complexos (1934). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1991. v. 8 / 2.
- . Determinantes psicológicos do comportamento humano (1937). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1991. v. 8 / 2.
- . Instinto e inconsciente (1919). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1991. v. 8 / 2.
- . Considerações teóricas sobre a natureza do psíquico (1946). In: Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1991. v.8/2
- . Psicoterapia e visão de mundo (1942). In:Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 1991. v.16/1
- MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- . O Pensamento complexo. Rio de Janeiro: Reneo, 1996.
- PIERI, P. F. Dicionário junguiano. São Paulo: Paulus, 2002.
- PLASTINO, C. A. O quinto rombo: a psicanálise. In: Conhecimento prudente para uma vida decente. Boaventura de Souza Santos (org.). Lisboa: Afrontamento, 2003.
- . O primado da afetividade. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- SHARP, D. Léxico junguiano. São Paulo: Cultrix, 1997.

DESEMPENHO ACADÉMICO NA UNIVERSIDADE E POLITÉCNICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Emília F. Martins⁴⁴

Rosina I. Fernandes⁴⁵

Escola Superior de Educação de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Resumo

A preocupação com o sucesso académico associado ao desempenho no ensino superior (encarado na perspectiva de rendimento) é relativamente recente, por comparação com níveis de ensino anteriores (básico e secundário). Sendo um problema de âmbito escolar, apresenta repercussões económicas, sociais, culturais e políticas, progressivas. As reprovações ou as taxas de abandono, quer sejam por motivos de rendimento, quer sejam por motivos de ordem económica (sustentabilidade das famílias), começam a fazer-se sentir no quotidiano das instituições de ensino superior, alastram ao tecido social, sobrecarregam os pilares orçamentais e exigem intervenção política. O estudo aqui proposto, com uma amostra de 1318 estudantes (565 do ensino politécnico e 753 do universitário), com 61,4% do 1º ano e 38,6% do último, visa perceber o modo como evoluem os resultados no ensino superior (média de classificações e unidades de crédito), bem com as relações existentes entre índices utilizados na seleção (classificações do ensino secundário) e o desempenho no ensino superior. Exploraram-se, ainda, influências de variáveis sociodemográficas (género, idade e nível socioeconómico - NSE). Realizaram-se análises descritivas e inferenciais (correlações, t-teste e ANOVA), com um nível de significância de $p \leq .05$. Os resultados remetem para continuidade entre classificações do secundário e do ensino superior e

⁴⁴Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal). Email: emiliamartins@esev.ipv.pt.

⁴⁵ Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal). Email: rosina@esev.ipv.pt.

para diferenças significativas de género, idade e NSE, favoráveis às alunas, aos mais novos e aos de NSE inferior. Estes últimos contrariam a literatura, mas podem evidenciar a maior necessidade em concluir o curso, de modo a evitar sobrecarga económica. As classificações do secundário revelam-se bons índices de seleção.

Introdução

A problemática do desempenho no ensino superior remete para a questão do sucesso académico, alvo de preocupação e análise nos níveis de ensino anteriores⁴⁶, mas que só recentemente começou a emergir no topo do sistema. Na sua aceção de rendimento, o desempenho constituiu-se como um problema em consequência da massificação do ensino e das suas implicações no sucesso, uma vez que a seletividade do ensino superior se foi encarregando de assegurar desempenhos positivos. Apenas uma elite tinha acesso à educação escolar; os professores, porque em número reduzido, podiam receber uma preparação e seleção rigorosas e eram reconhecidos e respeitados pelos alunos e sociedade em geral; a família assegurava estabilidade e responsabilização; as solicitações socioculturais eram diminutas e os diplomas conferiam emprego garantido e estatuto socioeconómico favorável. Neste contexto, a população estudantil apresentava fortes motivações para frequentar a escola e o insucesso não atingia proporções preocupantes. Porém, o panorama atual é bastante distinto e estamos perante o problema do insucesso como um facto consumado.

A democratização do ensino multiplica oportunidades e diminui a seletividade, reduzindo-se, assim, o filtro, a fatores que têm sido associados ao insucesso. A atual geração de estudantes no ensino superior é, frequentemente, a primeira da família a frequentar este nível de ensino e, na mesma sala e curso, coabitam alunos que se distinguem pelos conhecimentos, capacidades, atitudes, expectativas e projetos vocacionais (Nunes & Sebastião, 2004). Ao mesmo tempo que se estende ao ensino superior a problemática do ensino diferenciado instalada há muito nos níveis anteriores, as exigências inerentes à formação de quadros altamente qualificados mantêm níveis de seletividade geradores, por si só, de insucesso (Sousa, Sousa, Lemos, & Januário, 2002). No entanto, a maior facilidade de acesso exige capacidades de resposta das instituições

⁴⁶ As designações sucesso escolar e sucesso académico referem-se a conceitos idênticos, ainda que a primeira esteja, vulgarmente, mais associada aos níveis de ensino básico e secundário e a segunda ao ensino superior.

e de todo o sistema, frequentemente, não disponíveis e reaparece a necessidade de limitar o acesso (*numerus clausus*). As escolhas vocacionais começam, então, a ser afetadas por razões distintas das anteriores (socioeconómicas), condicionando-se a candidatura às médias e não às preferências, o que tem implicações no processo de transição e adaptação ao ensino superior. Herr e Cramer (1992) afirmam que uma percentagem elevada de alunos universitários procuram ajuda para problemas de desenvolvimento da carreira e Leitão e Paixão (1999) referem-se à necessidade de apoio manifestada por alunos portugueses (do 12º ano e 1º ano do ensino superior), a nível da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Por outro lado, o diferencial entre a oferta e a procura de licenciados no mercado de trabalho, favorável, em muitos casos, à primeira, influencia as perspetivas de futuro dos estudantes. São, pois, cada vez mais, as fontes de insucesso, que começando por ser de âmbito escolar tem repercussões económicas, sociais, culturais e políticas, progressivas. As reprovações e/ou abandono alastram ao tecido social e sobrecarregam os orçamentos, exigindo intervenção política na criação de medidas de combate à permanência prolongada no ensino superior (é o caso do regime de prescrição e do financiamento das instituições indexado às taxas de aproveitamento escolar, entre outros fatores, introduzidos em Portugal pela Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto).

Todavia, não se esgotam aqui as fontes de insucesso, que urgem ser identificadas e combatidas, conferindo pertinência ao investimento maior na investigação neste domínio. É fundamental melhorar a compreensão do fenómeno e fundamentar a ação intencional, percebendo as causas do elevado insucesso que acontece, logo, no primeiro ano do ensino superior (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira., 2000; Tavares Santiago & Lencastre, 2002).

Assumindo uma conceção clássica e tradicional de ensino, enquanto transmissão de conhecimentos e realização de exames, desempenho é classificação escolar e o padrão de medida do sucesso é a aprovação nas disciplinas e/ou conclusão do curso. Assim, os fatores de (in)sucesso pertencem ao aluno, ou seja, são determinados pelo seu capital social e cultural e pelas capacidades individuais. A este propósito, Chickering (1999) conclui, pela literatura, que 80 a 90% dos docentes adota esta conceção. Neste caso, a formação superior é privilégio dos que estão em condições de receber o ensino de alto nível proporcionado, enquanto aos professores se exigem elevados

conhecimentos científicos e se pede que os exponham com a clareza necessária e suficiente, com poucas preocupações de natureza pedagógica. Assim, são exigidas tarefas adaptativas ao aluno, para lidar com um ritmo mais acelerado de exposição de matérias, sem possibilidade de recurso a manuais e tendo de procurar e/ou selecionar entre a vasta bibliografia, como ainda, ajustar-se a novos mecanismos de avaliação (Bastos, 1993). Para Tavares (1998), a falta de comunicação que, muitas vezes, acontece nas salas de aula e que se traduz numa disfunção da transmissão e compreensão da mensagem, é uma das causas de insucesso escolar.

Os anos 70 constituem-se como um momento de viragem, em que o (in)sucesso é explicado pelo concurso de um conjunto vasto de fatores onde, a par dos anteriores (capacidades intrínsecas e capital cultural), se incluem aspetos de natureza institucional (Mendes, Lourenço & Pilé, 2002). Trata-se, pois, de uma conceção de ensino que visa a formação pessoal e profissional do aluno e sustenta fatores de (in)sucesso do indivíduo, do contexto e das interações entre ambos. Neste caso, as capacidades dos alunos e outras variáveis de presságio podem ser determinantes, mas passíveis de desenvolvimento se os ambientes organizacionais e de aprendizagem se apresentarem propícios. Na perspetiva de Upcraft e Gardner (1989), por referência ao sucesso no primeiro ano do ensino superior (ano crítico), um aluno bem-sucedido é o que faz progressos para alcançar objetivos académicos e pessoais, traduzidos na saúde e bem-estar, no desenvolvimento da identidade, de competências intelectuais e académicas, de uma filosofia e estilo de vida próprios e no estabelecimento de relações interpessoais. Para Tavares (2003), falar de sucesso académico perpassa a vertente escolar ou educativa, uma vez que engloba o sucesso pessoal, social e comunitário, onde participam alunos, professores e instituições. “Sucesso académico integra, por um lado, de alguma forma o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano” (Tavares & Silva, 2002, p. 150). Ferreira e Neto (2000) acrescentam outras variáveis pessoais envolvidas no processo de transição e adaptação ao ensino superior.

Em suma, estamos perante um conceito globalizante, contextualizado e integrador do sucesso nas dimensões educativa, escolar, familiar, social, profissional e cultural, onde a instituição e o professor surgem como interatuantes com o aluno. Este conceito global de sucesso académico tem sido operacionalizado pela razão estabelecida entre o

que se pretende alcançar e o que efetivamente se consegue (Alarcão, 2000; Gonçalves, 2000; Lencastre et al., 2000; Peixoto, 1999; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares, 2000, 2002). É assim que, de acordo com aqueles autores, a relação entre os objetivos e a performance faz com que, para além dos resultados, se deva considerar a satisfação com os mesmos como indicador importante de sucesso.

Não obstante a natureza multifacetada de sucesso, em geral e no ensino superior, em particular, distinguem-se fatores de ordem objetiva (rendimento escolar) e subjetiva (percepções e expectativas dos alunos relativamente à relação com o novo contexto de adaptação), num processo concebido como resultado da correspondência entre as exigências do ensino superior e a capacidade adaptativa do aluno às novas tarefas académicas, aos novos relacionamentos e à reestruturação das relações anteriores, bem como às percepções individuais sobre a correspondência entre expectativas, interesses, valores, necessidades e capacidades de resposta institucional (Taveira, 2000). Assim, “o sucesso/insucesso no ensino superior [...] depende não só das características e história dos estudantes, como também das características e história do ambiente e da qualidade da relação entre estas duas componentes” (Taveira, 2000, p. 55).

Se nos situarmos num nível de análise individual, encaramos o rendimento como avaliação de características pessoais, enquanto uma análise social remete para a comparação com os patamares mínimos de aprendizagem estabelecidos para cada nível de ensino (Freitas, 2004; Peixoto, 1999). Segundo Peixoto (1999), a capacidade do aluno determina o rendimento satisfatório e os parâmetros de aprendizagem o rendimento suficiente. A combinação entre ambos permite alcançar quatro situações distintas de êxito: de rendimento satisfatório e suficiente (o aluno rendeu em função das suas possibilidades e atingiu os níveis mínimos de aprendizagem), de rendimento satisfatório e insuficiente (o aluno progrediu de acordo com as suas possibilidades, mas não o suficiente para alcançar os níveis mínimos de aprendizagem), de rendimento insatisfatório e suficiente (são alcançados os níveis de aprendizagem definidos, mas aquém das possibilidades) e, finalmente, de rendimento insatisfatório e insuficiente (nenhum aspeto satisfaz, não sendo atingidos os níveis mínimos de aprendizagem, nem o aluno correspondeu às suas potencialidades).

Conscientes da dimensão, eventualmente, redutora do sucesso entendido como rendimento e classificação, acreditamos, porém, que esta pode encerrar as

características de complexidade daquele. Com efeito, se a conceção de ensino e aprendizagem se orienta para a promoção do desenvolvimento global do aluno e a formação de nível superior é encarada como desenvolvimento de competências genéricas transferíveis (Rovira, 2001) que permitem uma formação científica, profissional e pessoal, então a classificação obtida tem que traduzir a medida em que foram alcançados esses objetivos. No “ensino superior de Bolonha”, desenvolvem-se e avaliam-se competências, não mais conhecimentos e, até hoje, não se encontrou outro índice para traduzir o que é avaliado. Em nossa opinião, o importante é que a classificação seja uma medida fiel do que se avalia e, nessa perspetiva, parece-nos um índice credível de desempenho e sucesso.

É assim que, apesar das limitações inerentes, utilizámos, neste trabalho, como variável de desempenho, as classificações obtidas pelos alunos e o número de disciplinas ou créditos efetuados com êxito face aos possíveis. Tivemos por objetivo, perceber o modo como evoluem os resultados no ensino superior (média de classificações e unidades de crédito), bem com as relações existentes entre índices utilizados na seleção (classificações do ensino secundário) e o desempenho no ensino superior. Exploraram-se, ainda, influências de variáveis sociodemográficas (género, idade e nível socioeconómico - NSE).

Metodologia

Participantes

Na amostra, de 1318 alunos, 565 são do ensino politécnico e 753 do universitário, com 809 (61,4%) a frequentar o 1º ano e 509 (38,6%) o último ano (4º ou 5º).

No Quadro 1 encontram-se os dados relativos à forma como os sujeitos se distribuem por curso/estabelecimento, género e idade. Salientamos a FacPsicologia com maior representação na amostra (230 - 17,6%), seguida pela ESEV (15,9%) e, do lado dos estabelecimentos menos representados, as faculdades de Economia (7,6%), Farmácia (4,1%) e Ciências (2,1%).

Quadro 1 – Distribuição dos sujeitos por estabelecimento e curso, em função do género (frequências e %) e idade (média, desvio padrão e amplitude).

Curso		padrão e amplitude).									
		F		Género		Total		Idade			
		N	%	N	%	N	%	N	M	DP	Amplitude
U. Coimbra (N = 753)	FacPsicologia	134	91.8	12	8.2	146	11.1	145	19.30	1.86	17-25
	Psicologia	73	86.9	11	13.1	84	6.4	81	19.83	2.00	17-26
	C. da Educação										
	FacDireito	127	78.9	34	21.1	161	12.2	154	20.28	2.54	17-26
	Direito										
	FacEconomia	33	63.5	19	36.5	52	3.9	51	19.47	1.85	17-23
	Economia	29	60.4	19	39.6	48	3.6	47	21.21	2.37	18-26
	Gestão										
	FacLetras	64	64	36	36	100	7.6	94	20.73	2.27	17-26
	História	49	61.3	31	38.8	80	6.1	72	20.38	2.23	17-26
	Geografia										
I. P. Viseu (N=565)	FacFarmácia	41	75.9	13	24.1	54	4.1	54	20.57	2.34	18-25
	Farmácia										
	FacCiências	20	71.4	8	28.6	28	2.1	28	19.82	1.39	18-23
	Biologia										
	ESTV	6	12.5	42	87.5	48	3.6	45	20.76	1.90	17-24
	Engª S. Inform.	23	34.3	44	65.7	67	5.1	63	21.21	2.48	17-26
	Engª Civil	35	57.4	26	42.6	61	4.6	58	20.43	1.95	18-26
	Gestão Emp.										
	ESEV	70	89.7	8	10.3	78	5.9	75	20.39	2.16	18-26
	Prof 1º Ciclo	65	97	2	3	67	5.1	65	20.45	1.90	18-25
	Educ. Infância	58	90.6	6	9.4	64	4.9	60	19.93	1.90	18-24
Comunic. Social											
I. P. Viseu (N=565)	ESENF	149	82.2	31	17.2	180	13.7	159	19.89	1.92	17-26
	Enfermagem										
Total		976	74.1	342	25.9	1318	100	1251	20.20	2.17	17-26

Em termos de curso, Enfermagem (13,7%), Direito (12,2%) e Psicologia (11,1%) lideram, História tem 7,6%, Eng^a de Sistemas e Informática e Gestão com 3,6% e, por último, Biologia (2,1%).

A amostra é, maioritariamente (74,1%) feminina, assumindo, em Comunicação Social, Psicologia e Educadores de Infância, valores acima dos 90% (90.6, 91.8 e 97, respetivamente). Apenas nos dois ramos de engenharia, no IPV, os rapazes superam as raparigas. Aliás, segundo dados Eurydice (2012), a supremacia feminina no ensino superior verifica-se em Portugal e na generalidade dos países da União Europeia.

Variáveis

Dependentes: Desempenho académico (DES, que engloba média de classificações obtidas e ratio de unidades de crédito – uc – realizadas face às possíveis), do 1º e último anos (Med1º e Uc1º e Medfin e Ucfin).

Independentes: Género, idade, nível socioeconómico (NSE), classificações do secundário (CLASSEC) e ano curricular.

Procedimento

Os dados foram recolhidos em duas fases. Na 1ª fase recolheram-se os dados relativos às classificações do ensino secundário, pela consulta direta dos resultados oficiais de colocações ou do Historial de Candidatura do Concurso Nacional de Acesso, do Ministério da Ciência e do Ensino Superior – Direção Geral do Ensino Secundário (DGES). Na 2ª fase, através das fichas de registo de avaliações e resultados dos alunos, obtiveram-se os dados do desempenho no ensino superior (classificações e rácio de unidades de crédito realizadas/possíveis).

Resultados

Classificações do secundário e resultados no ensino superior

Destacam-se desempenhos heterogéneos em função do estabelecimento de ensino (Quadro 2), quer nas classificações, quer nas unidades de crédito. Com efeito, destacam-se três grupos de resultados que remetem, simultaneamente, para a análise por estabelecimento.

Quadro 2 – Comparação, por curso (ANOVA I) das médias no DES.

Quadro 2 – Comparação, por curso (Nível I e II), das médias no DES.											
DES	CURSO	N	M	DP	ME	DES	CURSO	N	M	DP	ME
Medlº	Psicologia	91	13.20	1.41	.96	Uclº	Psicologia	102	.873	.226	.50
	C. da Educação	56	13.24	1.16	.9		C. da Educação	58	.908	.159	.26
	Direito	51	12.14	1.43	-.32		Direito	87	.647	.384	.79
	Economia	17	13.59	1.29	-.47		Economia	43	.662	.349	.36
	Gestão	6	12.31	2.45	-.08		Gestão	23	.439	.392	.12
	História	36	12.77	1.57	.56		História	57	.671	.315	.82
	Geografia	32	12.19	1.07	1.15		Geografia	51	.673	.279	1.06
	Farmácia	19	13.40	1.35	.46		Farmácia	27	.821	.244	.59
	Gestão de Emp.	15	12.20	1.66	-.29		Gestão de Emp.	40	.620	.262	1.12
	EngºSistInform.	13	12.20	1.03	-.04		EngºSistInform.	24	.620	.260	.85
	EngªCivil	18	11.59	.72	.29		EngªCivil	36	.617	.281	1.09
	1º Ciclo	43	13.30	1.01	1.74		1º Ciclo	51	.806	.269	.63
	C. Social	38	13.37	1.11	1.01		C. Social	39	.962	.093	.22
	Educad. de Inf.	38	13.32	1.11	1.25		Educad. de Inf.	38	.928	.090	.46
Enfermagem	117	13.32	.91	1.61	Enfermagem	119	.975	.081	.52		
Medfin	SQ 158.177	F	7.592			Ucfin	SQ 17.815	F	17.987		
	855.681						59.144				
	Gl 14						780				
	575	p	.000								
	QM 11.298								1.272		
	1.488								.071		
	Psicologia	40	14.55	1.30			Psicologia	43	.952	.118	
	C. da Educação	26	14.42	1.08			C. da Educação	26	.977	.047	
	Direito	67	11.65	1.07			Direito	70	.940	.098	
	Economia	9	12.50	1.17			Economia	12	.805	.129	
	Gestão	15	11.74	.906			Gestão	26	.646	.213	
	História	35	13.65	1.17			História	39	.926	.142	
	Geografia	25	13.47	.739			Geografia	25	.977	.054	
	Farmácia	25	14.12	1.36			Farmácia	25	.975	.062	
Gestão de Emp.	21	11.71	.818		Gestão de Emp.	21	.905	.094			
EngºSistInform.	21	12.18	.822		EngºSistInform.	24	.837	.167			
EngªCivil	26	11.84	.922		EngªCivil	30	.862	.130			
1º Ciclo	27	15.06	.652		1º Ciclo	27	.979	.037			
C. Social	25	14.56	.855		C. Social	25	.984	.045			
Educad. de Inf.	29	14.71	.767		Educad. de Inf.	29	.969	.029			
Enfermagem	61	14.76	.741		Enfermagem	61	.998	.010			
	SQ 769.143	F	60.126				SQ 3.301	F	22.223		
	399.297						4.966				
	Gl 14						468				
	437										
	QM 54.939	P	.000				QM .236	P	.000		
	.914						.011				

Num primeiro grupo, de resultados superiores, situam-se os cursos pertencentes à ESENF (Enfermagem), ESEV (Educadores de Infância, 1º Ciclo e Comunicação Social), FacPsicologia (Psicologia e Ciências da Educação) e FacFarmácia (Ciências Farmacêuticas).

Seguem-se-lhe, numa posição intermédia, os cursos das FacLetras (História e Geografia) e da FacDireito (Direito).

Finalmente, os cursos da FacEconomia (Economia e Gestão) e da ESTV (Gestão de Empresas, Eng^a de Sistemas e Informática e Eng^a Civil) ocupam os lugares relativos aos piores resultados. Economia apresenta o primeiro lugar em Med1º e o penúltimo em Uc1º e Gestão tem os piores resultados com o menor número de unidades de crédito, 10º em 15, na Med1º e 13º em 15, na Medfin.

Genericamente, os resultados de Medfin e Ucfm são superiores a Med1º e Uc1º, à exceção dos cursos de Economia, Gestão, Gestão de Empresas e Direito, que apresentam descidas e os de Eng^a de Sistemas e Informática e Eng^a Civil, que mantêm resultados. No entanto, o facto de o estudo ser transversal poderá remeter para fatores específicos às subamostras.

Globalmente, podemos dizer que há continuidade entre desempenhos no ensino secundário e superior (confirmada pelas correlações positivas significativas entre .189 e .383 – Quadro 3), ainda que com médias estatisticamente inferiores neste nível de ensino, à exceção dos alunos dos cursos de Professores do 1º Ciclo, Educadores de Infância e Comunicação Social, todos pertencentes à mesma instituição de ensino (ESEV), em que se verifica uma melhoria estatisticamente significativa nas classificações, à medida que se avança na escolaridade (M=13.73 no secundário vs M=14.76 no superior; p=.000).

Quadro 3 – Correlações entre as classificações do secundário (CLASSEC) e desempenho no superior (DES).

	DES			
	Med1º	Uc1º	Medfin	Ucfm
CLASSEC	.383	.341	.223	.189
p	.000	.000	.000	.000
N	779	809	470	478

Comparação por género, idade e nível socioeconómico

Encontraram-se diferenças altamente significativas, favoráveis ao género feminino, quer nos resultados do 1º ano, quer do último (Quadro 4).

Quadro 4 – Comparação, por género (t test), das médias no desempenho (DES).

VD	Género	N	M	DP	gl	t	p
Med1º	Fem	464	13.13	1.29	588	4.888	.000
	Masc	126	12.50	1.29			
Uc1º	Fem	580	.8171	.281	789	6.496	.000
	Masc	211	.6651	.318			
Medfin	Fem	349	13.68	1.61	450	4.489	.000
	Masc	103	12.89	1.46			
Ucfin	Fem	366	.942	.113	482	4.153	.000
	Masc	118	.886	.168			

No que respeita às comparações por grupos etários, destacamos, nos caloiros (entre os 17 e os 23 anos), que os alunos mais novos (17 anos) apresentam melhores desempenhos (Med1º e Uc1º). Em Med1º, os cinco grupos (17-22 anos) distinguem-se estatisticamente [$F(5,527) = 4.566$; $p \leq .01$], com uma distribuição de médias a variar na razão inversa da idade ($M=13.18 \pm 1.72$ e $M=13.19 \pm 1.39$, respetivamente aos 17 e 18 anos, que decrescem até atingirem valores de $M=12.17 \pm 1.17$, aos 22 anos). O Bonferroni não distingue, no entanto, os grupos dois a dois, à exceção de um caso, espúrio, dos 18 e 20 anos ($p \leq .05$). Verifica-se comportamento semelhante em Uc1º, isto é, diferenças significativas [$F(5,711) = 12.676$; $p \leq .01$] e valores médios decrescentes entre os 17 e os 22 anos ($M=.844 \pm .260$, aos 17 anos; $M = .839 \pm .265$, aos 18 anos e $M = .575 \pm .305$, aos 22 anos). Neste caso, as comparações Post Hoc (Bonferroni) distinguem os alunos de 17 anos dos de 20, 21 e 22; os de 18 de todos os outros com idade superior (19, 20, 21 e 22) e os de 19 dos de 21. Destacam-se, pois, os alunos mais novos, com melhores resultados relativamente a todos os outros.

O alunos do último ano apresentam um perfil semelhante aos do primeiro (aos 21 anos, Medfin = 14.10 ± 1.41 ; aos 22 Medfin = 13.52 ± 1.53 , até que, aos 26, Medfin = 11.77 ± 1.36), com expressão estatística [$F(5,423) = 12.967$; $p \leq .000$]. Quanto ao Bonferroni, uma vez mais, o grupo dos alunos mais novos (21 anos), revela diferenças significativas dos restantes e desempenho superior. Acresce que, a partir dos 25 anos, já não se distinguem os resultados médios. Assim, distinguem-se, fundamentalmente, três grupos (21 anos, 22-24 anos e 25-26 anos). O padrão repete-se em Ucfin, com os valores médios a decrescer dos 21 ($.973 \pm .062$) para os 26 anos ($.810 \pm .232$), de forma estatisticamente significativa [$F(5,449) = 12.593$; $p = .000$] e diferenças intergrupos (dois a dois) que reforçam a possibilidade de constituir três grupos (21-22, 23-25 e 26 anos).

Quanto ao NSE (Quadro5), apesar de não se registarem diferenças estatisticamente significativas, os alunos de baixo NSE apresentam melhores médias nas classificações do que os de elevado NSE. Nas unidades de crédito (Uc1º e Ucfín), o grupo de NSE baixo distingue-se positivamente dos restantes, de modo estatisticamente significativo em Ucfín, com o Bonferroni a destacá-lo dos grupos de nível superior (médio e elevado).

Quadro 5 – Comparação por NSE (ANOVA I) das médias no desempenho (DES).									
VD	NSE	N	M	DP	SQ	gl	QM	F	p
Med1º	Baixo	367	13.11	1.24	8.682 917.780	2 550	4.34 1.66	2.601	.075
	Médio	156	12.86	1.34					
	Elevado	30	13.28	1.62					
Uc1º	Baixo	475	.805	.275	.229 57.365	2 719	.115 .080	1.437	.238
	Médio	208	.765	.297					
	Elevado	39	.787	.296					
Medfín	Baixo	296	13.5018	1.61	.147 1146.731	2 440	.073 2.60	.028	.972
	Médio	122	13.5386	1.53					
	Elevado	25	13.4769	2.01					
Ucfín	Baixo	311	.943	.113	.348 7.842	2 471	.174 .017	10.46	.000
	Médio	131	.917	.135					
	Elevado	32	.837	.219					

Discussão dos resultados

As classificações obtidas pelos alunos no ensino superior têm-se mostrado muito relacionadas com os resultados do percurso anterior (Dunlap et al., 1998; Fenster et al., 2001; Jenkins, 1998; Lackey et al., 2003; Lencastre et al., 2000; Marques & Miranda, 1991; Martins, 1993, 2009; Mendes, 2006; Platt et al., 2001; Ting & Robinson, 1998; Zwick & Sklar, 2005), como seria expectável em nome da coerência interna do sistema educativo. Realçamos o comportamento particular dos cursos que pertencem à ESEV, uma vez que as classificações do superior são superiores às do secundário, ao contrário de todos os outros pares curso/estabelecimento, em que os alunos descem os valores classificativos médios obtidos. Partindo do pressuposto de que não são os alunos melhores em termos de nota de ingresso no ensino superior, poderemos estar perante uma influência marcada da cultura institucional, tal como referem alguns autores (Baird,

1988, 1991; Pace, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005; Smart, 1997; Smart & Feldman, 1998). Porém, há necessidade de explorar razões para esta singularidade.

A análise da influência de variáveis institucionais no desempenho académico está associada a aspetos múltiplos, difíceis de individualizar. Falamos assim de razões ligadas à cultura institucional, ao tipo ou natureza dos cursos, aos métodos, níveis de exigência e bitolas de classificação, às vivências proporcionadas ou às condições e recursos oferecidos. São, pois, variáveis estudadas numa perspetiva de promoção do sucesso académico e, frequentemente, de promoção da adaptação dos alunos ao meio institucional e académico, sendo esta considerada um fator de persistência e sucesso escolares (Baird, 1998; Cross Brazel & Reisser, 1999; Falardeau, Larose & Roy, 1989 cit. por Ransdell, 2001; Thompson & Smart, 1999; Upcraft & Schuh, 1996). Estudos portugueses com incidência sobre cursos e instituições coincidentes com os nossos, evidenciaram resultados semelhantes (Martins, 1993, 2009; Mendes, 2006). Assim, Martins (1993, 2009) encontrou melhores resultados (médias e percentagem de disciplinas feitas) em Ciências Farmacêuticas, Psicologia, Professores do 1º Ciclo do Ensino básico, Educadores de Infância, Enfermagem e Medicina, seguindo-se-lhe os cursos de História, Geografia e Filosofia, enquanto Economia, cursos de Engenharia e Direito se revelaram com as piores posições. Igualmente Mendes (2006), que utilizou alunos de cursos do Politécnico, encontrou os melhores resultados em Enfermagem, 1º Ciclo, Educadores de Infância e Comunicação Social e piores em Eng^a de Sistemas e Informática, Eng^a Civil e Gestão de Empresas.

As diferenças de género aqui encontradas traduzem conclusões da literatura, onde abundam referências a melhores desempenhos femininos (Chee, Pino & Smith, 2005; Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000; Lipe, 1989; Martins, 2009; Mutchler, Turner & Williams, 1987; Santos, 2001), ainda que também existam casos em que o efeito significativo da variável género não se tenha manifestado (Buckless. Lipe & Ravenscroft, 1981; Jenkins, 1998). Por outro lado, trabalhos como os de Henrie, Aron, Nelson e Poole (1997) e Nelson, Aron e Poole (1999) evidenciaram resultados superiores na amostra masculina, ainda que em testes de conhecimentos específicos de Geografia. Com efeito, no segundo estudo, os autores não encontraram diferenças de género em duas outras provas de exame.

Se pensarmos que os alunos mais velhos são, igualmente, aqueles que contam com mais reprovações, conseguimos entender a associação inversa entre idade e desempenho académico. Entre as poucas referências encontradas que estudaram o efeito desta variável, não há evidências da capacidade explicativa da idade relativamente ao desempenho (Carr & Echord, 1981; Jenkins, 1998). Porém, o desempenho superior em alunos mais novos confirma um percurso escolar coerente e homogéneo, pois quem consegue aceder mais cedo ao ensino superior, mais rapidamente progride. Por outro lado, salientamos que apenas 17 (35,4%) dos 48 alunos mais velhos (25 e 26 anos) não têm reprovações, traduzindo-se a repetência num indicador relevante. Não obstante o carácter transversal do estudo encontramos coerência no comportamento das subamostras por ano curricular, uma vez que, em caloiros e finalistas, se destacam os alunos mais novos, o que é reforçado pelas correlações negativas, estatisticamente significativas, entre a idade e os índices de desempenho. Também Martins (1993, 2009) e Mendes (2006) chegaram a resultados semelhantes, o que já não aconteceu com Carr e Echord (1981) e Jenkins (1998), que não encontraram na idade poder explicativo do desempenho no ensino superior.

Quanto ao nível socioeconómico (NSE), estudos anteriores associam níveis mais elevados a melhores desempenhos no ensino superior (Anaya & Cole, 2001; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Gustafson, 1994; Primi, Vendramini, Santos & Filho, 1999; Ting & Robinson, 1998). Mesmo que a ausência de associação entre estas variáveis apareça nalguns trabalhos (Ransdell, Hawkins & Adams., 2001; Rego & Sousa, 1999; Strage, 1998; Strage & Brandt, 1999; Wintre & Yaffe, 2000; Zalaquett, 1999), não se encontraram registos de conclusões próximas das evidências deste trabalho, ou seja, de melhores índices de desempenho nos alunos de NSE inferior. Porém, podemos compreender estes resultados a partir dos maiores esforços financeiros familiares, levando a um maior investimento dos alunos para facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Acresce que os alunos dos diferentes níveis socioeconómicos se encontram dispersos por curso, o suficiente para não atribuirmos os resultados a esta variável. No entanto, a maioria dos alunos de NSE baixo frequenta o subsistema politécnico, enquanto 86% dos de nível elevado frequenta a Universidade, o que pode estar a exercer influência.

Conclusão

O ensino para todos, alargado ao topo do sistema, ou seja, ao ensino superior, não obstante ser um imperativo social e político das sociedades democráticas, cria condições para que problemas de ordem e natureza diferentes comecem a aparecer neste nível de ensino. É assim que o insucesso e abandono, problemas de níveis anteriores de escolaridade, se instalam, progressivamente, no ensino superior. Encarado, numa visão mais tradicional, como um problema individual, assume-se hoje como uma realidade multifacetada e multidimensional, onde os fatores contextuais (do ensino e das instituições) se apresentam como interatuantes com os do indivíduo. Sucesso académico é, pois, sucesso profissional e pessoal e, nesse sentido, as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino superior aumentam exponencialmente.

Ao estar associado a efeitos múltiplos, o (in)sucesso no ensino superior transforma-se num campo de estudo difícil de circunscrever e sistematizar. Tanto mais que se incluem, nos fatores de (in)sucesso, aspetos tão diversos como o percurso escolar anterior, a transição e adaptação, as características intraindividuais (processos cognitivos e expectativas), a organização e planificação do ensino e os ambientes de aprendizagem, para além da cultura organizacional (Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares & Morais, 2002; Batista & Almeida, 2002; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

Os desafios colocados à investigação que se preocupa com a identificação dos fatores de (in)sucesso acarretam consigo o peso da diversidade inerente a qualquer fenómeno multidimensional, impossível de abarcar em toda a sua extensão. É neste contexto que estudos parcelares, como o que aqui se apresenta, adquirem pertinência. No caso presente, centrámo-nos em aspetos de natureza sociodemográfica e académica, que se revelaram diferenciadores do desempenho. Não obstante as limitações decorrentes da natureza transversal do estudo e das características da amostra disponível, podemos retirar destes resultados a necessidade de refletir sobre os ambientes de aprendizagem e as condições de organização do ensino, de modo a otimizar o sucesso, uma vez que relativamente às variáveis do sujeito, a capacidade de intervenção é menor. A constatação de algumas diferenças nos desempenhos, em termos de curso/instituição, permite-nos perceber que um espaço de intervenção importante

poderá passar pelo envolvimento de todos os agentes intervenientes, incluindo as instituições e comunidade escolar.

A relação positiva entre desempenho nos níveis de ensino contíguos (secundário e superior) remetem para aspetos de coerência do sistema educativo português, ao mesmo tempo que evidenciam a pertinência de utilização das classificações do secundário como índices de seleção para o ensino superior (Martins, 1993, 2009).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), Ensino superior: (In)sucesso académico (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A., & Moraes, N. (2002). Perfil escolar sócio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.). Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães: Universidade do Minho.
- Anaya, G., & Cole, D. (2001). Latina/o student achievement: exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14. (ProQuest Document Reproduction Service N° 08975264).
- Baird, L. (1998). Learning from research on student outcomes. In S. Komives, D. Woodard, Jr., & associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (3ª ed., pp. 515-535). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bastos, A. (1993). Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Batista, R., & Almeida, L. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.). Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães: Universidade do Minho.
- Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Carr, G., & Echord, B. (1981). Influences of motivation and aptitude on learning elementary accounting in junior college through self-placed and traditional instructional models. *Community Junior College Quarterly*, 6, 49-60.
- Chickering, A. (1999). Personal qualities in human development in higher education: Assessment in the service of educational goals. In S. Messick (Ed.), *Assessment*

- in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy (pp. 13-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cross Brazzel, J., & Reisser, L. (1999). Creating inclusive communities. In G. Blimling, E. Whitt & Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning* (pp. 157-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunlap, K., Henley Jr, H., & Fraser, M. (1998). The relationship between admissions criteria and academic performance in an MSW program. *Journal of Social Work Education*, 34 (3), 455-482. (ProQuest Document Reproduction Service N° 10437797).
- Eurydice (2012). Key data on education in Europe 2005. EACA.
- Fenster, A., Markus, K., Wiedemann, C., Brackett, M., & Fernandez, J. (2001). Selecting tomorrow's forensic psychologists: A fresh look at some familiar predictors. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 336-348. (ProQuest Document Reproduction Service N° 00131644).
- Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 91-98). Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, H. (2004). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gonçalves, F. (2000). Sucesso académico no ensino superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Gustafson, S. (1994). Female underachievement and overachievement: Parental contributions and long-term consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 469-484.
- Henrie, R., Aron, R., Nelson, B., & Poole, D. (1997). Gender-related knowledge variations within geography. *Sex Roles*, 36, 605-623.
- Herr, E., & Cramer, S. (1992). *Career guidance and counselling through the life span: Systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Jenkins, E. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing student's performance. *Journal of Education for Business*, 73 (5), 274-279. (ProQuest Document Reproduction Service N° 08832323).
- Lackey, L., Lackey, W., Grady, H., & Davis, M. (2003). Efficacy of using a single, non-technical variable to predict the academic success of freshmen engineering students. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 41-49. (ProQuest Document Reproduction Service N° 10694730).
- Lei n° 37/2003, de 22 de Agosto – estabelece as bases do financiamento do ensino superior.

- Leitão, L., & Paixão, M. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Lipe, M. (1989). Further evidence on the performance of female versus male accounting students. *Issues in Accounting Education*, 144-152.
- Marques, J., & Miranda, M. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, II, 155-176.
- Martins, E. (1993). Acesso ao ensino superior: Validade preditiva de índices utilizados. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Martins, E. (2009). Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Mendes, F. (2006). Contributos para a caracterização das relações entre as classificações do ensino secundário e o desempenho no ensino superior politécnico. Castelo Branco: Politécnica.
- Mendes, R., Lourenço, L., & Pilé, M. (2002). Abandono universitário: Estudo de caso no IST. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL - 2001* (pp. 181-190). Lisboa: UTL.
- Mutchler, J., Turner, J., & Williams, D. (1987). The performance of female versus male accounting students. *Issues in Accounting Education*, 103-111.
- Nelson, B., Aron, R., & Poole, D. (1999). Underpredicting of female performance from standardized knowledge tests: a further example from the knowledge of geography test. *Sex Roles*, 41(7/8), 529-540. (ProQuest Document Reproduction Service N° 03600025).
- Nunes, S., & Sebastião, J. (2004). Insucesso no ensino superior. *Educação e Matemática*, 78, 37-39.
- Pace (1997, November). Connecting institutional types to student outcomes. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Albuquerque, NM.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peixoto, L. (1999). Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação. Braga: APPACDM.
- Platt, L., Turocy, P., & McGlumphy. (2001). Preadmission criteria as predictors of academic success in entry-level athletic training on other allied health educational programs. *Journal of Athletic Training*, 36(2), 141-144. (ProQuest Document Reproduction Service N° 10626050).

- Primi, R., Vendramini, C., Santos, A., & Filho, N. (1999). Impacto de variáveis sócio-económicas no desempenho de candidatos ao Ensino Superior. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp.195-202). Braga: APPORT.
- Ransdell, S. (2001). Discussion and implications. *International Journal of Educational Research*, 35, 391-395.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001). A reaction to the commentaries. *International Journal of Educational Research*, 35, 427-432.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Performance in higher education: Towards an understanding. *Educational Research*, 41, 91-94.
- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*, 325, 229-321.
- Salgueira, A., & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 195-204). Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, L. (2001). Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. Braga: Universidade do Minho.
- Smart, J. (1997). Academic subenvironments and differential patterns of self-perceived growth during college: A test of Holland's theory. *Journal of College Student Development*, 38, 68-77.
- Smart, J., & Feldman, K. (1998). "Accentuation effects" of dissimilar departments: An application and explanation of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 39, 385-418.
- Sousa, R., Sousa, E., Lemos, F., & Januário, C. (2002). Análise do sucesso e insucesso na UTL: Situação e perspectivas. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001* (pp. 173-180). Lisboa: UTL.
- Strage, A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33, 17-31.
- Strage, A., & Brandt, T. (1999). Authoritative parenting and college student's academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 146-156.
- Tavares, J. (2000). Prefácio. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral, & I. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2003). Formação e inovação no ensino superior. *Cadernos CIDInE*, 15, Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Santiago, R., & Lencastre, L. (2002). Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: UA.

- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do ensino superior. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Edts.), *Transição para o ensino superior* (pp.189-214). Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J., & Silva, I. (2002). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL - 2001* (pp. 149-154). Lisboa: UTL.
- Tavares, M. (1998). O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica da educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Thompson, M., & Smart, J. (1999). Student competencies emphasized by faculty in disparate academic environments. *Journal of College Student Development*, 40(4), 365-376.
- Ting, S.-M., & Robinson, T. (1998). First-year academic success: a prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610. (ProQuest Document Reproduction Service Nº 08975264).
- Upcraft, M., Gardner, J. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, M., & Schuh, J. (1996). Assessing campus environments. In M. Upcraft, & J. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: A guide for practitioners* (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wintre, M., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Zalaquett, C. (1999). Do students of noncollege-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents? *Psychological Reports*, 85, 417-421.
- Zwick, R., & Sklar, J. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42(3), 439-465.

O PAPEL DO PSICÓLOGO NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA VISÃO COMPREENSIVA E HOLÍSTICA DO CLIENTE

Marisa Carvalho⁴⁷

Maria do Céu Taveira⁴⁸

Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Escola Superior de Educação do Porto - Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Escola de Psicologia - Universidade de Minho, Portugal

Resumo

A importância do psicólogo é, hoje, amplamente reconhecida nas diferentes áreas e domínios de intervenção psicológica. Concretamente, no domínio da intervenção vocacional, o papel deste profissional tem vindo a ser realçado por diversos autores e investigações. Diversos trabalhos põem em evidência a ideia de que o psicólogo, a intervenção psicológica e os serviços de apoio têm um papel importante e positivo, bem como preferencialmente associado a objetivos de autoconhecimento e tomada de decisão. Ainda assim, outros estudos apontam o papel do psicólogo desfasado do problema imediato da escolha, relativamente descentrado da intervenção individual e de gabinete, numa lógica de menor diretividade, e alargado ao contexto escolar e comunitário. Interessa, pois, refletir acerca da ação do psicólogo na intervenção vocacional tendo em conta os contributos teóricos e empíricos da investigação recente

⁴⁷Agrupamento de Escolas de Ermesinde Escola Superior de Educação do Porto (Instituto Politécnico do Porto, Portugal). Email: marisacarvalho@sapo.pt.

⁴⁸Escola de Psicologia (Universidade de Minho, Portugal). Email: ceuta@psi.uminho.pt.

em Psicologia Vocacional. Nesta linha, destacamos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com caráter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o caráter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira.

Introdução

Atualmente, verifica-se a atribuição de uma importância crescente aos Serviços de Psicologia e Orientação destinados a diferentes públicos-alvo (Cedefop, 2009; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). E contexto educativo, estes serviços, que têm habitualmente o psicólogo como figura central e única, exercem a sua atividade nas escolas portuguesas em três eixos principais: (i) o apoio psicológico/psicopedagógico; (ii) a orientação vocacional e; (iii) o apoio ao sistema de relações na comunidade. No que à orientação escolar e profissional de jovens diz respeito, apontam-se desafios diversos. Estes desafios relacionam-se não só com as características emergentes associadas aos percursos de vida dos jovens, mas também com as necessidades e exigências específicas de melhoria no acesso, natureza, nível e qualidade dos serviços. Neste último ponto, são de destacar, a nível internacional, aspetos como a melhoria no acesso aos serviços de apoio e orientação, por exemplo ao nível do ensino secundário, a promoção de competências de gestão de carreira nos estudantes, o apoio na transição para o mercado de trabalho, a priorização de intervenções destinadas a jovens em risco de abandono escolar e a melhoria dos mecanismos de responsabilidade e garantia de qualidade dos próprios serviços (OCDE, 2005). De acordo com isto, importa reconhecer o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação, e em específico o papel dos psicólogos escolares, na opção por modelos, estratégias e programas de intervenção adequados às necessidades efetivas dos seus clientes-alvo e pela avaliação da eficácia dessas mesmas intervenções.

Nesta linha, destacamos ainda a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com caráter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e

a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o carácter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira. O presente trabalho pretende aprofundar o conhecimento acerca da importância dos Serviços de Psicologia e Orientação bem como do papel dos psicólogos na intervenção vocacional, através da análise de diversos contributos teóricos e empíricos da Psicologia Vocacional.

Contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional

A literatura acerca do papel dos psicólogos escolares e dos Serviços de Psicologia e Orientação no domínio da carreira é dispersa e heterogénea. Contudo, quanto à sua intervenção no domínio vocacional, é possível distinguir e caracterizar a investigação que se dedica à avaliação do processo de intervenção e a investigação que se dedica à avaliação dos resultados dessa mesma intervenção, conforme apresentamos em seguida.

Quanto ao processo de intervenção vocacional, a investigação é escassa, exigindo-se o aprofundamento de aspetos como o estudo da relação terapêutica e das técnicas de aconselhamento, a análise das diferenças em termos do processo e resultados da intervenção em função de subtipos e atributos específicos dos clientes e dos profissionais, a compreensão da influência de acontecimentos específicos na intervenção, o estudo dos processos cognitivos que medeiam o processo de intervenção, o desenvolvimento de taxonomias de comportamento do profissional de orientação e o recurso a metodologias qualitativas e análises estatísticas específicas (Heppner & Heppner, 2003). Destacam-se, contudo, os contributos específicos dos estudos acerca das atitudes e crenças associadas à procura de ajuda (e.g., Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008) e acerca das expectativas dos clientes relativamente aos psicólogos e ao processo de intervenção (e.g., Bosley, Arnold & Cohen, 2007; Kirschner, Hoffman & Hill, 1994; Shivy & Koehly, 2002).

Diversos estudos demonstraram que as crenças, expectativas e atitudes dos clientes são determinantes da intenção de procurar ajuda profissional em situações de carreira (Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008; Fouad et al., 2006;

Ludwikowski, Vogel & Armstrong, 2009). Por este motivo, o reconhecimento e integração destas concepções nos modelos e nas práticas de intervenção vocacional parecem ser fundamentais na garantia de uma resposta efetiva às necessidades dos clientes. Ainda assim, importa notar que a intenção de procurar ajuda profissional face a situações de carreira não se traduz necessariamente no comportamento efetivo de procura de ajuda (Di Fabio & Bernaud, 2008). Interessa aos psicólogos distinguir e compreender a intenção e o comportamento de procura de ajuda bem como promover a tradução das intenções em comportamentos efetivos, o que poderá passar pela normalização das práticas de aconselhamento bem como pela sensibilização dos diferentes intervenientes educativos no que a este ponto diz respeito.

Naturalmente que aquilo que o cliente deseja nem sempre é o que o profissional entende poder e dever oferecer (Shivy & Koehly, 2002). Coloca-se a questão das implicações da intervenção junto de clientes que possuem expectativas opostas às do profissional quanto às finalidades da intervenção. A leitura que o psicólogo fizer de um dado pedido pode resultar numa intervenção omissa, parcelar e desajustada das necessidades do cliente. Aliás, os dados da literatura acerca do tema parecem sugerir alguma incúria em relação aos cuidados dispensados ao cliente vocacional bem como a possibilidade das intervenções vocacionais lidarem só tangencialmente com outras dimensões vocacionalmente relevantes do sistema pessoal dos clientes, o que constitui uma limitação à sua eficácia (Nascimento & Coimbra, 2005). Aliás, diversos trabalhos (e.g., Carvalho, 2012; Nascimento & Coimbra, 2005; Niles, Anderson & Cover, 2000) realçam que o psicólogo, no âmbito da intervenção ou do aconselhamento vocacional, deve considerar dimensões pessoais e interpessoais não diretamente relacionadas com questões da carreira. Daqui advém a suposição do reconhecimento do profissional de orientação como alguém capaz de dar respostas às questões vocacionais mas também a outras questões do sistema pessoal do indivíduo, muitas vezes não formuladas inicialmente e de forma aberta pelo próprio (Niles, Anderson & Cover, 2000). Defende-se, pois, a adoção de modelos de intervenção vocacional sustentados numa visão compreensiva e holística do cliente. Ainda assim, será essencial assegurar que o cliente percebe a relevância e a utilidade para si da abordagem de questões não contidas no seu pedido inicial, avaliar se o cliente está interessado em ampliar e/ou reformular esse pedido, se está disponível para as mudanças implicadas e averiguar se o cliente reconhece legitimidade e competência ao psicólogo para continuar a intervir

(Nascimento & Coimbra, 2005). Em nosso entender, no que a este ponto diz respeito, assumem particular relevo as atitudes do profissional na relação com os clientes, traduzidas na capacidade de cuidar ou nurturance (Tinsley, Workman & Kass, 1980).

Quanto aos resultados da intervenção ou do aconselhamento vocacional, nos últimos anos foi publicado, tanto a nível nacional (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008, 2011) como internacional (e.g., Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998), um conjunto de estudos fundamentalmente referentes à avaliação da eficácia das intervenções de carreira. Ainda assim, apesar da existência de uma extensa variedade de intervenções e programas de carreira, apenas uma parte limitada tem sido avaliada de forma empírica e sistemática (e.g., Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi & Rossier, 2011; Reese & Miller, 2010; Whiston, 2002, 2011; Whiston & Buck, 2008). Além disso, há outras avaliações igualmente pertinentes, tais como as relacionadas com as necessidades de intervenção, ou as características do processo de aconselhamento, que é raro serem contempladas nestas investigações (Pinto, 2010). Atualmente, sabe-se que as intervenções de carreira são, em geral, mais eficazes do que a não intervenção (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston et al., 1998), que as intervenções em grupo aparecem frequentemente como as modalidades mais eficazes, oferecendo razoável eficácia a um baixo custo pessoal e financeiro, tanto para o psicólogo como para o cliente (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008) e que as intervenções com duração entre quatro a cinco sessões são geralmente as mais eficazes (Brown & Ryan Krane, 2000; Faria, 2008). Infelizmente, a ausência de avaliações mais sistematizadas e específicas nesta área acaba por reforçar a ideia de que, independentemente da intervenção desenvolvida, a atividade do psicólogo está sempre associada a um resultado positivo e eficaz (Pinto, 2010).

Uma das áreas que necessita de aprofundamento refere-se à eficácia de diferentes tipos de intervenção em função de diferentes grupos de clientes (Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008). Alguns estudos evidenciam que os indivíduos que apresentam maiores níveis de stress, ansiedade e indecisão sentem-se tendencialmente menos satisfeitos com os resultados da intervenção (cf. Rochlen, Milburn & Hill, 2004). Quanto a este aspeto, Whiston (2011)

sugere a importância de se considerarem os ingredientes críticos da intervenção vocacional. Brown e Ryan Krane (2000) referem cinco ingredientes críticos que influenciam positivamente os resultados da intervenção, a saber: (i) os exercícios escritos, que se referem ao uso de cadernos de trabalho, registos e outros materiais escritos que exigem ao sujeito que escreva os seus objetivos, projetos futuros, análises ocupacionais, entre outros; (ii) a atenção individualizada, que se refere à criação de oportunidades para receber feedback individualizado sobre resultados de testes, objetivos e projetos futuros; (iii) a informação sobre o mundo do trabalho, que corresponde à organização de oportunidades para reunir informação acerca do mundo de trabalho ou sobre opções de carreira específicas; (iv) a modelação, que se refere à exposição a modelos de exploração de carreira, de tomada de decisão e de implementação e; (v) o cuidado na criação de apoios, que corresponde a atividades concebidas para ajudar os participantes a criar apoios para as suas escolhas e planos de carreira. Com efeito, os profissionais de orientação podem aumentar a eficácia das intervenções se ajudarem os clientes a redigir objetivos de carreira, monitorizarem a implementação de intenções e fornecerem feedback individualizado, se promoverem, em contexto de sessão, oportunidades de recolha e análise de informação escolar e profissional e, fora do contexto da sessão, oportunidades de recolha e utilização de informação escolar e profissional, se facilitarem oportunidades de reflexão acerca dos interesses, informação escolar e profissional, entre outros, bem como de análise dos apoios disponíveis à concretização das diferentes opções e se apresentarem modelos bem sucedidos na exploração vocacional, tomada de decisão e resolução de problemas (Brown et al., 2003). Interessa notar que outros estudos revelam que os clientes da intervenção vocacional tendem a demonstrar maior interesse pelos exercícios escritos, feedback individualizado e a criação de apoios (e.g., Carvalho, 2012; Shivy & Koehly, 2002).

Pode afirmar-se que os diferentes trabalhos apresentados constituem contributos à melhor compreensão da ação do psicólogo no sentido de garantir a eficácia e a qualidade das intervenções de carácter vocacional. Retiram-se implicações para uma prática, essencialmente, holística e compreensiva do cliente.

Implicações para a intervenção vocacional

Do exposto destaca-se a necessidade dos Serviços de Psicologia e Orientação serem capazes de responder às necessidades efetivas dos diferentes clientes, mas não necessariamente circunscritos às questões da carreira e, ainda menos, à situação de gabinete. Por exemplo, considerar as expectativas dos clientes bem como as suas representações acerca da intervenção vocacional viabiliza a organização de intervenções que podem ter impacto e corresponder às necessidades reais do alvo direto da intervenção (Ludwikowski et al., 2009). A formulação de modelos de intervenção vocacional com carácter promocional e preventivo pode contribuir para a normalização do apoio prestado pelos Serviços de Psicologia e Orientação e, indiretamente, facilitar a adoção de atitudes, crenças e expectativas positivas em relação à intervenção psicológica. A ação direta junto dos alunos e indireta junto de outros intervenientes, quer em termos de intervenção, quer em termos de divulgação das ações e resultados dos serviços, pode contribuir para a redução das crenças estigmatizantes acerca da ajuda profissional e facilitar a mobilização do comportamento efetivo de procura de ajuda em caso de necessidade (Vogel, Wade & Haake, 2006, 2007).

Com efeito, reiteramos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional, de promover a divulgação das atividades e dos serviços através de modalidades diversas, de contemplar as implicações dos estudos da eficácia das intervenções na elaboração e dinamização de atividades de intervenção vocacional e de considerar as especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes. Esta conceção reitera o reconhecimento do papel do psicólogo desfasado do problema imediato da escolha, relativamente descentrado da intervenção individual e de gabinete, numa lógica de menor directividade, e alargado ao contexto escolar e comunitário.

A intervenção vocacional deve assumir um carácter transversal e integrado, respondendo às características e necessidades específicas dos alunos ao longo do percurso escolar. Estes dados refletem a necessidade da intervenção vocacional contemplar objetivos, formas e contextos diversos (Carvalho, 2012).

Os objetivos da intervenção vocacional incluem a promoção de competências pessoais, sociais, vocacionais e escolares. Por um lado, destaca-se a necessidade de competências associadas à autonomia, responsabilidade e iniciativa dos jovens face às

diferentes tarefas de ajustamento. Por outro lado, a competência social, fortemente determinante da mobilização de recursos e da gestão de barreiras, é fundamental. A partilha de experiências e dificuldades com os pares, a observação de modelos de comportamento de outros jovens e o apoio e incentivo de adultos próximos, como sejam os pais e os professores, constituem oportunidades de desenvolvimento de competências sociais significativas. As competências escolares referem-se, naturalmente, aos comportamentos e atitudes necessários ao sucesso académico, correspondendo ao conteúdo da decisão em causa. Destacam-se particularmente os comportamentos autorregulatórios (e.g., estudo, gestão de tempo, organização) e as atitudes de empenho e persistência face às tarefas de aprendizagem. Finalmente, realça-se a promoção de competências de carreira (cf. Meijers & Wijers, 2000). É fundamental que os alunos compreendam a importância, para o seu desenvolvimento vocacional, da aprendizagem das competências académicas básicas e de resolução de problemas bem como de hábitos de trabalho positivos e produtivos, dentro e fora da sala de aula (Taveira, 2004, p. 111). Com efeito, o foco da intervenção são os alunos mas também os outros significativos que, direta e indiretamente, têm um papel determinante no desenvolvimento vocacional. Isto traduz naturalmente uma visão mais integradora e alargada da intervenção vocacional (Taveira, 2004).

Considerando a escola como o espaço privilegiado da intervenção vocacional, cabe ao psicólogo escolar integrar os diferentes elementos da comunidade escolar nas tarefas de promoção do desenvolvimento vocacional (Abreu, 2008; Taveira, 2004). Deste modo, sugere-se que o psicólogo escolar intervenha em três níveis distintos, a saber: (i) os alunos; (ii) os intervenientes educativos (pais, professores) e; (iii) a comunidade alargada (Carvalho, 2012). A estes três níveis de intervenientes associam-se diferentes modalidades de intervenção.

Ao nível dos alunos podem privilegiar-se intervenções de carácter informativo, psicopedagógico e de aconselhamento (Guichard, 2011). As intervenções de carácter informativo visam, sobretudo, ajudar os alunos a construir uma ideia clara acerca do trabalho, currículos e formação. As intervenções psicopedagógicas dirigem-se, principalmente, ao desenvolvimento de competências, contribuindo para a clarificação e estabelecimento de pontes entre as atividades experimentadas e as atividades profissionais/ocupacionais futuras. O aconselhamento vocacional tem uma forte

dimensão psicológica, alargando-se à construção de carreira, e implicando por isso a intervenção de profissionais com formação específica na área da Psicologia Vocacional (Guichard, 2011).

Ao nível dos intervenientes educativos, destaca-se a consultadoria/formação como modalidade de intervenção a privilegiar. Na linha de diversos trabalhos nacionais acerca do papel dos pais e dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, consideramos a relevância do psicólogo organizar ações específicas que envolvam os diferentes intervenientes educativos (cf. Carvalho, 2012; Carvalho & Taveira, 2010; Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Gomes & Taveira, 2001; Gonçalves & Coimbra, 2007; Mouta & Nascimento, 2008; Pinto & Soares, 2001, 2002; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Soares, 1998). É também fundamental considerar outros elementos do contexto escolar como sejam os pares, que diretamente se relacionam entre si, mas também as estruturas educativas, que indiretamente determinam o percurso dos alunos através das medidas que propõem, e toda a escola enquanto organização.

Finalmente, ao nível da comunidade mais alargada destaca-se o estabelecimento de parcerias com instituições do meio no intuito de se organizarem projetos integrados e globais, numa lógica de transversalidade de competências de carreira. O contacto com profissionais, o conhecimento de escolas, universidades e empresas, a experimentação de atividades diversificadas, a realização de mini-estágios, o trabalho em part-time, entre outras, são exemplo de iniciativas que, devidamente intencionalizadas e estruturadas numa articulação estreita entre a escola e a comunidade, têm impacto significativo em termos desenvolvimentais (Billett & Ovens, 2007; Creed & Patton, 2003; Patton & Smith, 2009).

Nesta linha, destacamos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o carácter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira (Barros, 2010).

Referências bibliográficas

- Abreu, M. V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a atuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.). *Psicologia vocacional. Perspetivas para a intervenção* (pp. 159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Balin, E. & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counseling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 161-176. doi: 10.1007/s10775-010-9183-y
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75-90.
- Bosley, S., Arnold, J. & Cohen, L. (2007). The anatomy of credibility: A conceptual framework of valued career helper attributes. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 116-134. doi:10.1016/j.jvb.2006.07.003
- Brown, S. D. & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd. ed., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., Edens, L. (2003) Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Carvalho, M. (2012). A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 333-341.
- CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Creed, P., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.
- Di Fabio, A. & Bernaud, J. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 60-66. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.006

- Faria, L. (2008). A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420. doi: 10.1177/1069072706288928
- Gomes, I. & Taveira, M. C. (2001). Educação para a carreira e formação de professores. Braga: CEEP/UM.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Guichard, J. (2011, maio). How to help people develop their careers and design their lives in western societies at the beginning of the 21st century? Comunicação apresentada no Seminário “Competencies for Designing a Life”, Lisboa.
- Heppner, M. J. & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Kirschner, T., Hoffman, M. A., & Hill, C. E. (1994). Case study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 216-226.
- Königstedt, M. (2008). Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Königstedt, M. (2011). Intervenção vocacional em contexto escolar: avaliação de um programa longo em classe com adolescentes (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ludwikowski, W. M., Vogel, D. & Armstrong, P. I. (2009). Attitudes toward career counseling: The role of public and self-stigma. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 408-416. doi: 10.1037/a0016180
- Meijers, F. & Wijers, G. A. (2000). A meaningful business. Career advice services in a new light. Rotterdam: LDC, National Centre for Career Issues.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultadoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, problemas e processos: Alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 1-14. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>

- Niles, S. G., Anderson, W. P. & Cover, S. (2000). Comparing intake concerns and goals with career counseling concerns. *The Career Development Quarterly*, 49, 135-145.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). Orientação escolar e profissional. Guia para decisores. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Patton, W. A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability, employment outcomes and career development. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 19(2), 216-224.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K. & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 565-578. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.011
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspetivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pinto, J. (2010). Gestão pessoal da carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Reese, R. J. & Miller, C. D. (2010). Using outcome to improve a career development course: Closing the scientist-practitioner gap. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 207-219. doi: 10.1177/1069072709354309
- Rochlen, A. B., Milburn, L. & Hill, C. E. (2004). Examining the process and outcome of career counseling for different types of career counseling clients. *Journal of Career Development*, 30(4), 263-275. doi: 10.1177/089484530403000403
- Shivy, V. A. & Koehly, L. M. (2002). Client perceptions of and preferences for university-based career services. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 40-60. doi: 10.1006/jvbe.2001.1811
- Soares, M. C. (1998). A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistémica e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Tinsley, H. E. A., Workman, K. R. & Kass, R. A. (1980). Factor analysis of the domain of client expectancies about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 561-570.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 325-337. doi: 10.1037/0022-0167.53.3.325
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 40-50. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.40

- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 218-237. doi: 10.1177/0011000002302002
- Whiston, S. C. (2011). Vocational counseling and interventions: An exploration of future “big” questions. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 287-295. doi: 10.1177/10690727110395535
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Whiston, S. C. & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 677-692). Netherlands: Springer.
- Whiston, S. C. & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New York: Wiley.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 150-165

“O LINEAR ENTRE O FORMAL E O INFORMAL: CULTURA, EDUCAÇÃO E O MUSEU – UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA”

Rute Teixeira⁴⁹

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

É sabido que ensinar, é mais do que promover um simples conjunto de conhecimentos, é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno criar a sua bagagem cognitiva, social e cultural.

Neste sentido, a Educação é entendida como “um bem comum, adquirido ao longo da vida dos cidadãos em diferentes níveis e formas, dependendo do nível sociocultural do indivíduo” (Gohn, 1999:5).

E assim, é legítimo afirmar que é impossível pensar a educação, sem simultaneamente pensar na cultura, e na relação entre ambas.

Desta feita, vários são os autores que alegam que a cultura não se transmite apenas nas entidades formais de ensino, através de metodologias e práticas institucionalizadas. Há também que ter em conta que a cultura se traduz num aprendizado diário, em diferentes contextos sociais e culturais.

Partilhando esta opinião, Pinto (2005:2) considera que “educação não-formal é vista como complementar – e não contraditória ou alternativa – ao sistema de educação

⁴⁹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Email: rteixeira@letras.up.pt

formal e deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente quer com a educação formal, quer com a educação informal”.

Neste contexto, Padilla (2001:32) afirma que “os museus e os centros de ciências podem promover a compreensão pública da ciência através de experiências educativas informais e não-formais”.

“Ao refletirmos sobre a aprendizagem em museus, espaços não-formais de ensino, e sua relação com as escolas, percebemos que esses locais permitem a assimilação de informações de uma forma agradável. Pode-se dizer que os museus oferecem, ao mesmo tempo, entretenimento e educação” (Marandino,2002:188).

Palavras-Chave: Cultura; Educação Formal; Educação Não-Formal; Museus.

“O linear entre o formal e o informal: cultura, educação e o museu – uma relação intrínseca”

Muitos são os autores que têm dedicado as suas vidas ao estudo das mudanças sociais e culturais e, desde sempre concluíram que vivemos numa sociedade em que a mudança é algo com que nos temos de confrontar diariamente.

Segundo Certeau (1993:5), vivemos num mundo onde a cultura é entendida como o “modo de relacionamento humano com o seu real”. A par do seu carácter simbólico, o que melhor define a cultura é o seu carácter criativo; sem este, não existiria o produto cultural nem mesmo a atividade artística.

Grandes teóricos defendem que a cultura é tudo aquilo que caracteriza um povo e o mantém “vivo”. O principal papel da cultura é o de fomentar e motivar o cidadão a ter uma participação ativa e democrática, na dinâmica sociocultural e artística da sociedade.

Fica, desta forma, patente, que a dimensão cultural é basilar na vida de cada Ser Humano, tornando-se imperativo promover um desenvolvimento integrado de cada indivíduo, através da arte e da cultura, condição indispensável para o exercício pleno da cidadania.

Sobre esta temática Ander-Egg (1999:16) afirma ser “necessário elaborar uma cultura que já não está feita só de respostas provenientes do passado, senão de

interrogações que levantam a invenção do futuro, uma cultura que não é um ornato de uns poucos, senão a possibilidade do desenvolvimento humano de todos”.

É neste âmbito que as Instituições Culturais e Educativas têm uma função preponderante na aproximação do cidadão comum à dinâmica cultural. Para tal, será imprescindível a disponibilização de um maior número de mecanismos facilitadores do desenvolvimento criativo e artístico.

Nesta vertente, destaca-se a atuação da escola que enquanto instituição transmissora de valores culturais, deverá ser objetiva, profunda e envolvente, de forma a motivar os jovens, proporcionando-lhes uma plena participação social e superação de carências em termos culturais.

É sabido que ensinar, é mais do que promover um simples conjunto de conhecimentos, é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno criar a sua bagagem cognitiva, social e cultural. E assim, a educação é entendida como “um bem comum, adquirido ao longo da vida dos cidadãos em diferentes níveis e formas, dependendo do nível sociocultural do indivíduo” (Gohn, 1999:5), sendo legítimo afirmar que é impossível pensar a educação, sem simultaneamente pensar na cultura, e na relação entre ambas.

A educação, enquanto “processo dialógico, formativo e transformativo supõe, necessariamente, um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, hábitos e valores” (Leite, 1997:70). Aquilo que Forquin (1989:45) designa por “conteúdo da educação”. Nestes termos, a educação não pressupõe apenas a transmissão do saber, mas implica também, a conceção de novos conhecimentos, representações sociais e difusão cultural.

Na literatura atual, é possível estabelecer uma concordância entre os inúmeros autores existentes, quando consideram possível pensar a educação segundo três formatos: educação formal, educação não-formal e educação informal.

É unânime conceber que a educação formal, é aquela que é garantida pelo Estado aos seus cidadãos e, traduz-se como sendo um ensino institucionalizado, cronologicamente, gradual e hierarquicamente estruturado.

Já a educação informal é aquela que decorre das aprendizagens diárias, do que se vive no dia a dia, do convívio com os amigos, ou das participações em grupos de teatro

ou música. Este estilo de educação não pode ser padronizado, na medida em que depende dos fatores inerentes à vida de cada cidadão e das suas experiências pessoais.

E por fim, a educação não-formal, considerada uma mescla das anteriores, uma vez que contempla organização e sistematização, mas decorre em ambientes externos aos da Instituição escolar, como por exemplo os museus.

Centrando-nos primeiramente na educação formal, podemos afirmar que esta se caracteriza por “oferecer um ensino estruturado, com metodologias e currículos definidos, apresentando uma avaliação que legitima o processo de aprendizagem” (Sepúlveda-Köptcke, 2001:17). Falar de educação formal pressupõe realçar a importância do currículo escolar, enquanto instrumento institucionalizado transmissor da educação e da cultura. “O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira & Silva, 1997:45). Ou seja, o currículo escolar possui uma ação direta e indireta no desenvolvimento do aluno, uma vez que a ideologia, a cultura e o poder nele intrínseco, são determinantes para o resultado educacional pretendido. Desta forma, é lícito destacar o currículo como elemento central no processo pedagógico, conferindo-lhe maior credibilidade.

Sacristán (1999:67), afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível”, ou seja, o currículo escolar é percecionado enquanto um mecanismo de afinidade entre um legado histórico e cultural já existente e, uma sociedade de novos conhecimentos, que serão transmitidos de forma dinâmica e flexível a uma nova geração.

No entanto, o currículo escolar foi alvo de fortes críticas de autores como Bourdieu & Passeron (1979:100), que encaram a “escola como um agente reprodutor das desigualdades sociais e culturais”. O currículo deverá privilegiar um ensino culturalmente mais igualitário e acessível a todos, focando-se numa vertente mais prática e realista do conhecimento.

Assim sendo, o currículo escolar ao conciliar cultura com educação, estará a privilegiar o desenvolvimento pessoal e a integração social dos jovens, sendo

fundamental que a Política Educativa seja concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social e, para isso, deverá ser diversificada, devendo valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola, de modo a identificá-los com o espaço escolar, não os afastando ou excluindo-os do processo de aprendizagem.

Para tal, seria primordial a criação de espaços alternativos, como ateliers, oficinas de trabalho ou workshops, onde os jovens possam desenvolver as suas capacidades artísticas e criativas, promovendo-se desta forma, a sua autonomia e emancipação.

“O século XX foi marcado pelo triunfo pleno da escolarização, mas [...] De solução, a escola passou, desde há muito, a fazer parte do problema [...] vivemos num mundo em que a educação cada vez mais transcende as fronteiras do escolar. Nesta perspetiva o século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal” (Canário, 2006: 254).

É visível que “a escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado de transmissão de conhecimentos” ” (Pombo et al, 1993:6). “Às limitações e condicionantes reconhecidas na escola, respondia-se com os programas de educação não-formal – libertos dos formalismos do sistema tradicional de ensino” (Afonso, 2005:90), isto porque reconheceu-se que “o sistema de ensino português é mingau e às vezes até contra a cultura artística e aí reside uma parte da perda de experiência e de fruição artística dos cidadãos” (Ribeiro,1998:4).

Neste âmbito defende-se que as Políticas Educativas deveriam ser “mais abrangentes e integradas” (Faria,2007:15), contemplando as representações culturais e os saberes provenientes dos contextos informais, isto porque, “devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino” (Cavaco,2002:23). Ou seja, “estas novas formas, que as práticas culturais e artísticas têm vindo a integrar e a expor, surgem fora da escola e, no imediato, o ensino escolar tradicional, não possui utensílios capazes para as abordar” (Ribeiro,1998:5).

Assim, torna-se fundamental reinventar o pensamento educativo. Isto é, “rever os fundamentos e os fins do sistema escolar, promovendo e conformando um novo paradigma da educação ao longo da vida e da formação contínua do indivíduo, em vez

de tentar apenas remendar o que está ultrapassado por força da dinâmica histórica e social” (Ambrósio,2001: 14).

E é neste contexto que a “educação não-formal tem hoje o necessário papel de complementar a educação formal escolar, a qual, logicamente, não pode atender a todas as dimensões da complexa educação atual” (Serramona,1998:45), devendo ser desenvolvida em “articulação permanente quer com a educação formal, quer com a educação informal” (Pinto,2005:22).

“Hoje em dia, é no entanto difícil encontrar modelos puros de educação formal e de educação não-formal. Os âmbitos, os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que as caracterizam são (felizmente) cada vez mais partilhados de forma sinérgica e complementar” (Pinto,2005:3). “A educação não-formal proporciona a aprendizagem de conteúdos previstos pelo ensino formal em novos espaços fora das escolas, nos quais as atividades podem ser desenvolvidas de forma direcionada e com objetivos definidos (Gohn, 1999:56).

O fundamental é que todos os processos de aprendizagem, privilegiem a promoção da cultura na sociedade, contribuindo desta forma para que os jovens tenham ao seu dispor os recursos suficientes para construir um futuro promissor, usufruindo plenamente estes Direitos da Cidadania Democrática.

Ressalva-se, nesta perspetiva, o papel atribuído à educação não-formal em proporcionar novas oportunidades de aprendizagem àqueles que, por razões diversas, estão mais afastados ou abandonaram precocemente os processos de escolarização e qualificação formais.

“A Educação não-formal é portanto incontornável não apenas enquanto setor a valorizar, por si só, mas também, e sobretudo, enquanto parte integrante de um todo educativo, sem a qual seria impossível implementar coerentemente uma estratégia de aprendizagem” (Vasquez,1998:14).

Neste artigo, propõe-se a análise da relação entre a educação não-formal e as instituições culturais, pelo que nos centraremos na importância indiscutível dos museus, enquanto espaço educativo, isto porque, “os museus e os centros de ciências podem promover a compreensão pública da ciência através de experiências educativas informais e não-formais” (Padilla,2001:32).

“Os museus têm despertado, nas últimas quatro décadas, interesse crescente, não só por parte de Instituições ligadas à educação, quer governamentais quer privadas, como também por parte do público em geral”, (Chagas,1993:54), conduzindo à criação de espaços e abordagens museológicas inovadores.

É patente que os museus sofreram profundas transformações quando “abriram as portas” a iniciativas escolares, passando a atribuir uma maior ênfase à problemática do ensino e do conhecimento da arte e da cultura, passando a desenvolver ações educativas, através do empréstimo de algum espólio aos Museus Escolares, visitas guiadas e conferências.

“Um museu é uma instituição sem fins lucrativos, organizada e com o objetivo essencialmente educacional ou artístico” (Falk et al, 1986:766). Neste sentido, as “ações dos museus nos espaços físicos, não só têm como objetivo pesquisar, difundir, expor e colecionar, mas também educar” (Koptche,2003:4). Ou seja, além de desempenharem “funções tradicionais de aquisição e preservação de coleções, estes museus regionais procuram fazer uso dos aspetos tangíveis e intangíveis da herança cultural que ajudam a compreender, explicar e vivenciar as circunstâncias sociais, económicas e históricas que moldaram as diversas comunidades” (Nabais, 1985:212).

Fazem parte deste grupo, a título de exemplo, o Ecomuseu do Seixal, o Museu Municipal de Alcochete, o Museu Rural e do Vinho do Concelho do Cartaxo, o Museu de Mértola e o Museu Etnológico de Monte Redondo.

“Ao refletirmos sobre a aprendizagem em museus, espaços não-formais de ensino, e sua relação com as escolas, percebemos que esses locais permitem a assimilação de informações de uma forma agradável. Pode-se dizer que os museus oferecem, ao mesmo tempo, entretenimento e educação” (Marandino,2002:188). Destacam-se desta forma, duas funções fundamentais: “estimular a curiosidade do visitante e em despertar-lhe o gosto pela investigação pessoal” (Proctor, 1973:27).

Esta aceitação do museu, por parte das camadas mais jovens, deve-se em grande parte ao modo como as exposições são organizadas, de forma simultaneamente rigorosa e apelativa, criando um ambiente agradável no qual o jovem é convidado a experimentar os objetos expostos.

Ao contrário da museografia tradicional em que era “proibido tocar”, nos “presentes museus dedicados à divulgação da ciência e da tecnologia, é estimulada a participação e a interatividade” (UNESCO, 1986). Assim sendo, “a visita escolar a Museus torna-se educativa quando a experiência ali vivida é relacionada com outros eventos anteriores ou posteriores à visita”(Falk & Dierking,1992:23).

Segundo estes teóricos, “após uma visita a um museu, o que ficou retido na mente, irá sofrer uma transformação, constituindo numa alternativa á aprendizagem formal” (Falk & Dierking, 1992:26), isto porque, o “ambiente museológico é extremamente rico e diversificado, possibilitando aprendizagens muito significativas para os jovens, quando comparado com o ambiente escolar, caraterizado por ser limitativo e artificial” (Gardner,1991:35)

Mais uma vez é defendida a tese de que os “museus complementam as funções das escolas com aspetos mais diretamente relacionados com a vida do dia a dia dos alunos e com o mundo profissional a que eles irão ascender no futuro” (Chagas, 1993:57). Desta forma, “as reações dos alunos, professores e familiares, face às diferentes exposições, constituem informação essencial para a melhoria do próprio museu e servem-lhe de estímulo para desenvolver novas exposições e propor formas inovadoras de divulgar ciência” (Chagas, 1993:60).

Szpakowski (1973:18) definiu um conjunto de medidas que visam operacionalizar a relação entre a escola e o museu:“(1) demonstrar um conhecimento profundo dos programas, disciplinas e matérias ensinadas nas Escolas dos diferentes níveis de ensino e de formação profissional; (2) elaborar um programa educativo tendo em conta as qualidades e limitações dos programas escolares e das coleções pertencentes ao museu; (3) estabelecer com as Escolas a forma como a colaboração se deve desenvolver; (4) aliciar a colaboração de jovens no quadro de um plano de educação permanente e extraescolar; (5) estabelecer acordos com as Escolas com o objetivo de promover investigação em ambos os locais” (Szpakowski, 1973:18).

Já Marcousi (1973:150) assume uma posição inédita ao defender que seja dada “oportunidade aos alunos para desenvolverem trabalho museológico através da organização de exposições e criação de materiais”.

“A capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca a ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (Cavaco, 2002:23).

“Estruturadas em modelos de educação não-formais, dotadas de elevado capital simbólico e cultural, as instituições culturais revelam-se como os parceiros centrais na formação de consensos e da massa criativa necessária a esta fase do capitalismo” (Ganga & Fonseca, 2009:7).

Para ilustrar a relação pertinente entre as instituições culturais e os processos educativos, irei fazer uma breve abordagem neste artigo, a um estudo realizado no âmbito da tese de doutoramento de Rafaela Ganda, intitulada “Uma Educação (Inter/Multi) Cultural a Três Tempos. Um ensaio de imaginação etnográfica europeia em espaços de arte, educação e cultura contemporânea”, na qual foi desenvolvido um estudo sobre as práticas educativas no Museu em Tate Gallery em Liverpool – Reino Unido”.

Nesta dissertação a autora apoiada nas “políticas culturais europeias e segundo uma perspetiva sociológica cultural e educativa, estuda estratégias e práticas educativas de galerias de arte contemporâneas, situadas em três cidades Capitais Europeias da Cultura (CEC) durante a 1ª década do século XXI: Tate Gallery em Liverpool – Reino Unido, CEC 2008; Šiuolaikinio Meno Centras (Centro de Arte Contemporânea) em Vilnius – Lituânia, CEC 2009; Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no Porto – Portugal, CEC 2001”. (Ganga, 2012).

“Considerando o esforço da galeria, em se entranhar nas dinâmicas da cidade, as recomendações do relatório Moving Culture (1990) e o financiamento disponibilizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi criado o projeto Young Tate, tendo como público-alvo, jovens entre os 14 e os 25 anos” (Ganga, 2012), que tivessem “abandonado a escola ou estivessem em vias de abandono escolar, através de uma conceptualização orientada pela liderança de pares” (Ganga, 2012).

Segundo a autora, “nele são os/as jovens que concebem os mecanismos de interpretação da coleção e das exposições temporárias, para os seus pares” (Ganga, 2012).

“Estes/as jovens desempenham um papel ativo no desenvolvimento da programação e produção em todas as fases de cada projeto, desde a concepção do projeto e logística à seleção de artistas, alocação de orçamento, à impressão e publicidade e avaliação dos mesmos. Igualmente, tem como princípio a liderança de pares – jovens concebem eventos discursivos em torno da programação de exposições para outros jovens – definindo o ethos da concepção do Young Tate no princípio, de que a forma mais eficaz de “atingir” um público é usar esse mesmo público, na concepção da programação” (Ganga, 2012).

“O acesso ao processo, pelo qual ideias artísticas e curatoriais são desenvolvidas, parece permitir aos/as jovens alcançar uma compreensão mais profunda do funcionamento de galerias e do mundo da arte, numa escala mais ampla. A liderança de pares como o núcleo do programa tem-se revelado fundamental, para sua contínua e permanente atualização e consciência das exigências educacionais contemporâneas” (Ganga, 2012).

Esta experiência, visou “facilitar aos/as jovens um lugar para experiências profissionais, no terreno cultural, facilmente estas traduziam-se em competências altamente valorizadas pelo mercado de trabalho” (Ganga, 2012).

Segundo Ganga (2012) “o programa foi adaptado aos padrões emergentes de aprendizagem e parece incorporar os novos desafios que a cidade enfrenta, principalmente na transição, para uma “economia informacional””.

Pode-se concluir que “todos/as os/as jovens pretendem manter os seus percursos académicos e estão plenamente conscientes das vantagens que podem obter da sua ligação com a Tate Liverpool, nomeadamente aumentar as suas possibilidades de acesso ao ensino superior ou a profissões no terreno das indústrias criativas” (Ganga, 2012).

Por outro lado, ficou patente que os resultados deste programa “adquiriram contornos de globalização para outras Tates, assim como para outras galerias. Ao longo dos anos, foi sofrendo mutações, para corresponder à juventude e a necessidades de captação de públicos” (Ganga, 2012).

A autora considerou que “o interesse singular em escolher o Young Tate é sobretudo por se tratar de um projeto contextualizado cultural e socialmente; por apresentar um forte investimento na educação, sendo reconhecido como “laboratório de

práticas educativas”, com um ethos educativo de ligação entre arte e sociedade; pela sua originalidade e sucesso de liderança educativa jovem (de pares para pares) foi adotado e disseminado em todas as galerias Tate” (Ganga,2012).

Ficou visível, que “pela arte, de um modo não-formal, os/as jovens podem ser remobilizados para o conhecimento, a cultura, a escola, o trabalho, a comunidade, remobilizados para uma sociedade de conhecimento. Com este projeto, apreende-se e pensa-se em torno do significado do contexto local, na definição do programa de educação cultural, combinando múltiplas agendas” (Ganga,2012), onde os jovens tiveram a possibilidade de desenvolver as suas perspetivas, em torno de um ensino que ultrapassa todos os parâmetros do ensino formal.

Esta foi uma experiência de extremo relevo no âmbito da aprendizagem não-formal, na medida em que se pretendeu valorizar e reconhecer a pertinência da educação não-formal, em particular no domínio juvenil, com vista a complementar o papel da educação formal na integração social e cultural dos jovens.

Referências Bibliográficas

- Afonso, J. (2005). A Sociologia da Educação em Portugal: Elementos Para a Configuração do Estado Da Arte. In A. Teodoro, & C. A. Torres, Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI. Porto: Afrontamento,p.1-196.
- Ander-Egg, E. (1999). La educación de adultos como organización para el desarrollo social: precisiones conceptuales e históricas: dos propuestas entre otras. In La educación de adultos como organización para el desarrollo social,p.5-37. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ambrósio, T. (2001): Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação. Lisboa: FCT/UNL – UIED,p.1-235.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1979). La reproduction – elementos para uma teoria del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia, SA, p. 1-288.
- Canário, R. (2005). O Que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora,p-59-68.
- Cavaco, C. (2002): Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial, Lisboa: Educa,p.1-130.
- Certeau, M. (1993), La culture au pluriel. Paris, Éditions Minuit,p.1-10.

- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. In *Revista de Educação*, 3 (1), p. 51-59. Lisboa: Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Falk, J. & Dierking, D. (1992). *The Museum experience*. Washington DC: Whalesback Books, p.1-205.
- Falk, J.; Koram, J. & Dierking, D. (1986). *The things of science: Assessing the Learning Potential of Science Museums*. In *SCI Education*, 81, p.763-779. Washington DC: Whalesback Books.
- Faria, M. & Lorena, M. (2007). *Fórum Arquitectura Acessível*. Porto: OASRN, p.1-21.
- Forquin, C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, p.1-247.
- Ganga, R. (2012). *Uma Educação (Inter/Multi) Cultural a Três Tempos. Um ensaio de imaginação etnográfica europeia em espaços de arte, educação e cultura contemporânea*, na qual foi desenvolvido um estudo sobre as práticas educativas no Museu em Tate Gallery em Liverpool – Reino Unido. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do porto, Porto.
- Ganga, R. & Fonseca, L. (2009). *Uma Educação (Inter/Multi) Cultural a três tempos? A Diversidade Educativa e Cultural Europeia em Questão – Primeiras notas de um projecto de investigação*. In *Atas X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Pasic Books, p.1-92.
- Gohn, G. (1999). *A educação não-formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, p.1-120.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os atos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de doutoramento Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, UP.
- Marandino, A. (2002). *Biologia nos Museus de ciências: a questão dos textos em bioexposições*. In *Ciências & Educação*, nº 8, p.187- 202.
- Marcousi, H. (1973). *La transformation des musées dans un monde en transformation*. In UNESCO (Ed.). *Musées, imagination et éducation* pp.147-162. Paris: UNESCO
- Morand-Aymon, B. (2007). *Olhares cruzados sobre a educação não formal – análise de práticas e recomendações*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional, p.1-72.
- Moreira, J. (1999). *O processo de criação de um museu local*. In *Cadernos de sociomuseologia* nº.25, p.41-62. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Nabais, A. (1985). *The development of ecomuseums*. In *Portugal. Museum*, nº. 148, p. 211-216.
- Padilla, J. (2001). *Conceptos de Museos y Centros Interativos* In Crestana, S. (Coord e Org)

- Hamburguer, W.; Silva, M & Mascarenhas, S.(outros org). Educação para a Ciência: Curso para treinamento em Centros e Museus de Ciências,p.30-45. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Pinto, M. (2005). Sobre Educação não-formal. In Cadernos InEducar,p.1-7. Lisboa.
- Pombo, O. Guimarães, M. & Levy, M. (1993). A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora,p.1-96.
- Proctor, D. (1973). Musées, enseignants, étudiants, enfants In UNESCO (Ed.). “Musées, imagination et éducation”, p. 25-32. Paris: UNESCO
- Ribeiro, A. (1998). A cultura em Portugal no final do século: entre a abundância e a miséria. In Observatório das Atividades Culturais, nº3, p.4-6. Lisboa.
- Sacristán, G. (1999). Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, p.1-287
- Sarramona, J., Vázquez, G. & Colon, J. (1998). Educación no formal. Barcelona: Editorial Ariel, SA.,p.1-240.
- Sepúlved-Koptcke, L. (2002). Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. e não-formal na dimensão educativa do museu In Caderno Museu da Vida, p. 16-25. Rio de Janeiro.
- Szpakowski, A. (1973). Collaboration between Museum and School In Museums, Imagination and Education, p.1-142. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1986). Musées de sciences et de technologies In Museum, 38 (2), Paris.
- Vásquez, G. (1998).La educación no formal y otros conceptos próximos. In Sarramona, J., Vázquez, G. & Antoni J. Educación no formal. Barcelona: Ariel Educación,p.11-25

A INTEGRAÇÃO PSICOSSOCIAL DOS JOVENS EM PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DO CONSUMO ABUSIVO/DEPENDÊNCIA DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Edijane Costa⁵⁰

Universidade do Minho

Resumo

O consumo de substâncias psicoativas pelos jovens vem sendo cada vez mais alvo de forte preocupação pelos especialistas na área. Assim, a “prevenção” para o consumo realizada nas escolas situa-se entre as principais estratégias implementadas para trabalhar esta problemática (Marlatt, 2004). Porém, há poucos estudos e pesquisas que visam investigar a temática dos domínios concernentes aos jovens em recuperação dos consumos abusivos/dependência de substâncias psicoativas que se encontrem a frequentar a educação básica e/ou cursos profissionais.

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de integração e ajustamento psicossocial de jovens em recuperação dos consumos abusivos/dependência de substâncias psicoativas (SPA) que frequentam os cursos profissionais em comparação com os demais jovens que frequentam estes mesmos cursos. Especificamente pretende-se conhecer os fatores pessoais e contextuais que interferem no processo de integração e ajustamento psicossocial dos jovens que frequentam os cursos profissionais e, entre estes, incidir no processo de recuperação dos consumos de SPA, a fim de conhecer as atuações das instituições de ensino face às problemáticas que estes jovens apresentam.

⁵⁰ Psicóloga Clínica – Pedagoga – Mestre em Ciências da Educação – FPCE-UP e Doutoranda em Estudos da Criança – Universidade do Minho

Esta investigação desenvolve-se no âmbito do programa de doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho. E, irá recorrer ao estudo de multicasos, sendo que compreenderá uma investigação exploratória descritiva junto dos jovens que frequentam os cursos profissionais nas escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional selecionadas na região do grande Porto, bem como junto dos docentes/formadores destes mesmos cursos.

Palavras-Chave: Jovens; Cursos Profissionais; Docentes/Formadores; Consumos Abusivos/Dependência; SPA; Integração; Ajustamento; Psicossocial.

Introdução

O consumo de substâncias psicoativas na adolescência é um problema de saúde pública que atinge as sociedades pós-modernas (Organização Mundial de Saúde, 1993). Tal problema reflete-se nos prejuízos para a vida do indivíduo decorrentes da dependência química iniciada logo na adolescência (Auckenthaler, & Robert-Tissot, 2011; Becker, Curry & Yang, 2009; Cascone, Zimmermann; Fox, Towe, Stephens, Walker, & Roffman, 2011; Lerner & Steinberg, 2009; Oshri, Rogosch, Burnette & Cicchetti, 2011).

Os adolescentes tornam-se o grupo mais vulnerável ao consumo de SPA em virtude das características e fatores típicos da adolescência, como a influência do grupo de pares, a necessidade de afirmação, a formação da identidade, entre outros (Fox et al 2011; Lerner & Steinberg, 2009). Isto, porque a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano caracterizada por processos de mudança e de consolidação dos processamentos psicológicos, fisiológicos e sociais (Lerner & Steinberg, 2009).

Entre as diferentes abordagens dos teóricos que trabalham sobre o tema dos consumos abusivos/dependência de SPA na adolescência, a atual proposta de investigação segue os princípios teórico-metodológicos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1986) para a compreensão do processo de ajustamento psicossocial destes adolescentes. Tal teoria reflete o estudo do desenvolvimento e integra neste processo a compreensão dos aspetos da vida, entre eles, os ambientes dos quais os indivíduos participam, as relações que estabelecem e o tempo em que vivem (Poletto & Koller, 2008)

Na linha desta proposta teórica, trataremos de explorar o significado que assumem os contextos de vida, as relações significativas e as características individuais, e em que medida estas interações se traduzem em processos de influência direta e se constituem como fatores de risco e proteção no desenvolvimento psicossocial dos jovens adolescentes em estudo (Anaut, 2005).

No entendimento de Poletto e Koller (2008) a identificação dos fatores de risco que realçam ou minimizam os desajustamentos e as respostas desadaptativas, deve ser realizada em conformidade com fatores protetores, uma vez que estes últimos podem desencadear processos de resiliência nos indivíduos e auxiliar no ajustamento psicológico. Independentemente do contexto social, as diversas influências e ocorrências de vida podem configurar-se como risco ou proteção aos indivíduos. Para as autoras, tal dependerá da qualidade e existência de relações socio emocionais e afetivas, além da mutualidade entre elas e o contexto.

Com efeito, em virtude de os adolescentes serem ainda jovens e com uma curta história de vida, tal dificultará o processo de recuperação do consumo abusivo/dependência de drogas, posto que diferentemente dos adultos, os jovens ainda não possuem um padrão de vida consolidado antes de iniciar a história de consumos. O que dificulta a consolidação de respostas mais adaptativas (Marques & Cruz, 2000; Scivoletto, 2001). No entanto, Scivoletto (2001) aponta ainda que uma das principais diferenças encontradas entre os adultos e os adolescentes consumidores abusivos/dependentes de SPA, é que os adolescentes, por iniciarem o consumo de drogas mais cedo, tendem também a iniciar o tratamento com menor tempo de consumo, logo, estes teriam menos tempo para apresentar deterioração de suas funções físicas, psicológicas e sociais.

Sabe-se que os prejuízos a longo prazo para a vida dos adolescentes, decorrentes do uso/abuso de SPA são inúmeros e de várias ordens. Podem-se listar desde os de ordem orgânica e funcional até aos de desajustamento psicossocial (Marlatt, 2004). Os problemas escolares são relatados na literatura como os principais marcadores de deterioração do ajustamento psicossocial dos jovens, evidenciados através do abandono e do insucesso escolar (Chitas, 2010; Noto & Galduroz, 1999; Rebolledo, Agustín, Medina, Neri & Pillon, 2004).

Noto e Galduroz (1999) consideram que o abandono e o insucesso escolar, muito frequente nos jovens consumidores abusivos/dependentes de SPA, ocorrem, sobretudo,

como resultado dos défices cognitivos, sociais e emocionais ocasionados pelo consumo abusivo destas substâncias. Num estudo, Rebolledo e colaboradores (2004) apontam que 87% dos jovens com consumo abusivo/dependência registam insucesso escolar e acabam por abandonar a escola. Importa referir, que o insucesso escolar nesta proposta de investigação será compreendida através do entendimento da Eurydice (1995) que se traduz na incapacidade do aluno em alcançar os objetivos determinados para o ciclo de estudo em que se encontra.

Chitas (2010) entende que o insucesso escolar e/ou os padrões de comportamentos desadaptativos na escola podem encontrar-se associados a variáveis familiares, pessoais e/ou sociais desajustadas, como o baixo nível socioeconómico, e o consumo de SPA. Para a autora, a escola estabelece-se como um espaço preditor de desajustamento psicossocial dos jovens.

Durante o processo de recuperação do consumo abusivo/dependência de SPA, a integração psicossocial estabelece-se como um fator protetor que visa, entre outras coisas, a promoção de um repertório de competências e habilidades mais adaptativas. Com efeito, “no actual contexto social, a reinserção tem sido considerada central nas acções e preocupações de vários agentes da rede de intervenção na área da toxicodependência” (Instituto da Droga e da Toxicodependência - IDT, 2005, p. 8). Neste sentido, a escola irá assumir-se como um espaço privilegiado no processo de desenvolvimento psicossocial dos jovens, uma vez que grande parte do repertório de competências sociais será aprendido no contexto escolar, sendo que tal elucidação é concordante com a afirmação do extinto IDT de que “a reinserção exige uma intervenção de carácter multi, pluri e interdisciplinar” (2005, p. 8).

No processo de recuperação dos jovens toxicómanos, a reintegração psicossocial supõe a incorporação dos principais contextos que contribuem para o ajustamento sócioemocional destes jovens, como a escola, a família, amigos e o grupo de pares. A família torna-se um importante fator preditor de risco ou proteção à recuperação dos consumos abusivos/dependência, uma vez que os pais podem influenciar os comportamentos dos adolescentes através dos padrões de interação e da dinâmica familiar (Anaut, 2005). Quanto aos amigos e ao grupo de pares, estes representam para os adolescentes, a inserção na vida social e assume uma enorme importância por servir como veículo de experimentação do mundo exterior e auxiliar na construção da sua identidade e validação das competências sociais. Os jovens têm necessidade de serem

aceites num grupo, e que esse grupo reconheça o seu valor. Ao passo que a integração num grupo social estabelece um fator preditor do ajustamento psicossocial dos jovens (Coie & Dodge, 1983).

Num estudo realizado por Tomé, Matos e Diniz (2008), verificou-se que os jovens que apresentavam menor número de amigos e/ou isolamento social eram os que mais apresentavam consumos de SPA. No entanto, o grupo de pares, também poderá ser um fator preditor de vulnerabilidade, se funcionar de forma desadaptativa e com práticas disfuncionais integradas a modelos que proporcionem situações sociais desajustadas como comportamentos desviantes, consumos de SPA, etc. (Wills, Mariani, & Filer, 1996).

Para Schotte e seus colaboradores (2006), as redes de apoio social são um importante fator protetor de equilíbrio dos jovens. Estas auxiliam o desenvolvimento de competências sociais, autoestima e bem estar psicossocial, etc. Porém, para Wills e seus colaboradores (1996), as interações sociais podem ser protetoras em relação ao uso de substâncias, mas este efeito protetor irá depender das características da rede social na qual o adolescente está inserido.

Problemática do estudo

O percurso académico dos jovens que se envolvem com o consumo abusivo/dependência de SPA, na maioria das vezes, encontra-se marcado por histórias de insucesso e abandono escolar.

O abandono escolar precoce é normalmente resultado de um processo cumulativo de desinteresses que podem ter causas externas ou internas às experiências e processos escolares e têm habitualmente uma forte componente pessoal e emocional. Em muitas situações, a insatisfação escolar advém das mais diversas razões, tais como:

“ (...) a intimidação por parte de colegas, mau desempenho académico, mau relacionamento com os professores, falta de motivação ou "inserção em grupos errados", enquanto, noutros casos, a desistência é motivada por problemas pessoais ou familiares, como o consumo de drogas ou uma situação de sem-abrigo” (Parlamento Europeu, p. 8).

O abandono escolar irá consistir, assim, mais como um processo do que como uma situação isolada (Comissão Europeia, 2011).

Durante o processo de integração dos jovens nos cursos profissionais, a experiência de insucesso mais ou menos precoce registado no percurso escolar

encontra-se pautada, muitas vezes, pelo absentismo ou, até mesmo, pelo abandono, pelas dificuldades de relacionamento com colegas e/ou professores, que leva com frequência a que estes adolescentes não se sintam identificados com o contexto escolar, que dificulta a sua integração nas instituições educativas. Isto, ainda mais quando se constata que o consumo de drogas assume maiores consequências entre os jovens que abandonam a escola, e que provêm de contextos sócioeconómicos menos favorecidos, tornando-se um grupo vulnerável ao envolvimento nos comportamentos de risco (Jeffrey, 2001, as citad Jenkins, 2006; Parlamento Europeu, 2011).

As políticas de combate ao insucesso têm dirigido esforços que, na generalidade, visam criar oportunidades de formação profissional e arranjar mecanismos que atraíam os jovens à escola. Entre estas políticas encontra-se a implementação dos cursos profissionais que tem por objetivo atender às necessidades dos jovens que apresentam dificuldades de adequação e adaptabilidade à escola regular, seja pelo histórico de abandono ou insucesso escolar, seja pela necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho. Neste âmbito os cursos profissionais pode definir-se também como objetos promotores da integração psicossocial dos jovens com um percurso académico de inadaptabilidade, insucesso e/ou abandono da escola regular nos quais:

“(...) a experiência do fracasso, a falta de autoconfiança na aprendizagem e o agravamento dos problemas sociais, emocionais e educativos, após o abandono da escola, reduzem a probabilidade de estes jovens virem a obter uma qualificação e concluírem o ensino com êxito” (Comissão Europeia, p. 15, 2011).

De acordo com o Parlamento Europeu (2011) as medidas de reintegração oferecem aos jovens que abandonaram a escola uma segunda oportunidade de obter aprendizagem e qualificação profissional, mas estas requerem alguns cuidados “alguns jovens necessitam de orientação e apoio prático para a resolução de problemas como a falta de casa ou o consumo de droga, antes de poderem iniciar o seu percurso de reintegração no sistema escolar” (Parlamento Europeu, 2011, p. 12).

As instituições educativas que proporcionam os cursos profissionais constituem-se como espaços frequentados por jovens na fase da adolescência, que em alguns casos mantêm um histórico de abandono ou insucesso escolar, e procuram fazer a mediação entre a vida académica e a inserção no mercado de trabalho. Consolidam-se como espaços que se orientam para o reforço de competências e atitudes face à promoção dos comportamentos sociais, laborais, de saúde e da autonomia emocional e afetiva.

Orientam-se também para auxiliar na condução da prevenção e percepções sobre os consumos de SPA aos jovens (IDT, “projecto escolas profissionais”, 2006). Contudo, estes espaços para além da prevenção dos consumos devem também orientar-se no sentido de agir diante dos padrões de consumos abusivos já instituídos nos jovens que os frequentam.

Surge então, a necessidade de compreender se o processo de integração nos cursos profissionais dos jovens em recuperação do consumo abusivo/dependência de SPA contribui para o ajustamento psicossocial destes jovens, e se há diferenças significativas entre o processo de ajustamento psicossocial destes jovens comparativamente com outros grupos de jovens que frequentam os cursos profissionais.

A ação da escola junto do adolescente em processo de recuperação da dependência/consumo abusivo de SPA deveria, em nosso entender, ser explicitada de forma clara em resposta às necessidades de integração psicossocial que se colocam quando o jovem retoma o percurso escolar. A promoção de estratégias de integração, poderia aqui servir de alicerce ao ajustamento que, a par da família e da comunidade, permite que a instituição educativa se conceba como espaço e simultaneamente um dos elos integradores do suporte social que estes adolescentes necessitam. Pois, para atender “(...) aos problemas complexos e multifacetados dos grupos em causa, são necessários métodos pedagógicos e formas de aconselhamento alternativos para garantir a sua reintegração no ensino e formação” (Comissão Europeia, 2011, p. 9.). Principalmente, ao considerar-se que, após ou durante o processo de recuperação dos jovens, a manutenção do tratamento é fundamental para evitar as recorrentes recaídas que lhe sejam prejudiciais. De acordo com o NIDA (1995), a abstinência e a responsabilidade da escola, da família e do grupo de pares contribuem para melhoria da eficiência e da eficácia das intervenções junto dos jovens toxicómanos. Logo, a reinserção social será um dos elementos fundamentais durante o tratamento do jovem em recuperação, e a escola, sendo uma das suas principais redes de suporte social, deverá contribuir sistematicamente para este processo (Marlatt, 2004).

A maioria dos estudos e contributos orientam-se para postular a escola como um dos elementos de “prevenção dos consumos”, mas não de “intervenção” no processo de acompanhamento durante ou após o processo de recuperação dos jovens que se encontram a frequentar a escola. Pelo que, atualmente existem poucas pesquisas orientadas nesta perspetiva. Entre algumas das recomendações dadas pelo Parlamento

Europeu no estudo sobre a redução do abandono escolar precoce na União Europeia, encontra-se “a necessidade de um conjunto de medidas de reintegração, incluindo as que adoptam uma abordagem "holística" que abarca a totalidade de problemas enfrentados por indivíduos com carências complexas” (p. 22).

Importa ainda mencionar que, como estes jovens se encontram em processo de recuperação para desabituação do consumo abusivo/dependência de SPA, o processo de integração psicossocial nas instituições educativas servirá como umas das estratégias a implementar para apoiar o jovem durante este processo. Advindo deste ponto a necessidade de que esta integração seja realizada de forma intencional, pois as escolas podem funcionar como fator de proteção ou fator de risco ao comportamento do jovem voltado para o consumo e abuso de SPA.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo a principal pergunta de partida situa-se em torno de saber: “Quais as variáveis individuais e de contexto que exercem influência positiva ou negativa na integração e ajustamento psicossocial dos jovens em processo de recuperação do consumo abusivo/dependência de SPA que frequentam os cursos profissionais?”

Desse modo, este estudo pretende ainda responder as seguintes questões:

Haverá diferenças significativas entre o processo de ajustamento psicossocial dos jovens em recuperação dos consumos abusivos/dependência de SPA comparativamente com outros grupos de jovens que frequentam os cursos profissionais?

Em termos retrospectivos, como se caracterizam os percursos escolares dos jovens que frequentam os cursos profissionais?

Que atuações desenvolvem as instituições escolares/formativas que possam ser entendidas como respostas à integração psicossocial destes jovens?

Como se caracteriza a relação destes jovens com a escola, que relacionamentos estabelecem com o ensino-aprendizagem, com professores e o grupo de pares?

Qual o perfil de ajustamento psicossocial neste processo de integração?

Em resposta a estas questões focaremos sobre algumas dimensões, designadamente as que se prendem com aspetos das características pessoais, satisfação com o apoio e suporte social, a família, a escola e o grupo de pares, além dos comportamentos de risco e os planos para o futuro.

Objetivos

Identificar os fatores de risco e proteção, e os mecanismos de influência destes para o ajustamento psicossocial dos jovens em recuperação dos consumos abusivos/dependência de SPA e que encontram-se a frequentam os cursos profissionais comparativamente com os demais jovens destes mesmos cursos. Pretende-se ainda conhecer o papel que as instituições educativas e de formação profissional assumem no ajustamento psicossocial dos jovens que frequentam os cursos profissionais.

Assim, o estudo buscará, junto dos alunos:

Ao nível das características individuais, identificar as dimensões psicossociais (eg. estratégias de coping, medidas de resiliência, auto eficácia social, auto estima, etc.) que contribuem para o seu ajustamento psicossocial na instituição educativa.

Ao nível das características de contexto, identificar quais os processos e as interações que influenciam positiva ou negativamente a integração e o ajustamento psicossocial dos jovens nas instituições educativas.

Ao nível das interações sociais, interessa compreender de que modo a influência da satisfação com o suporte social e com a escola se constituem como fatores de vulnerabilização e/ou resiliência.

Conhecer que estratégias as escolas implementam para promover a integração do adolescente em recuperação da dependência/consumo abusivo de SPA e dos demais jovens no âmbito dos cursos profissionais.

Enquadrar os jovens pesquisados em 3 grupos: “Jovens em recuperação dos consumos” (G1), “Jovens com consumos” (G2) e “Jovens sem histórico de consumos” (G3) e comparar os resultados entre si, a fim de aferir nos diferentes grupos os objetivos descritos acima.

Método

A investigação envolve um estudo comparativo, e irá recorrer ao estudo de multicasos, sendo que compreenderá a caracterização da população juvenil que frequenta os cursos profissionais em instituições educativas/formativas localizadas na região do Grande Porto, bem como a caracterização destas mesmas instituições e a recolha de informações junto dos seus docentes/formadores.

A investigação terá uma natureza exploratória e descritiva, posto que esta proporciona uma visão geral e elucidativa do objeto em análise e, uma vez que, a

pesquisa exploratória envolve uma série de técnicas para recolha das informações pesquisadas, como o levantamento bibliográfico e a aplicação de instrumentos de medidas junto das pessoas envolvidas com a problemática investigada (Gil, 2008).

Participantes

O estudo terá como principais sujeitos da investigação os jovens que frequentam os cursos profissionais nas instituições educativas/formativas investigadas na região do grande Porto.

A escolha dos cursos profissionais como cenário da investigação deve-se à sua natureza já que estão mais voltados para os jovens que possuem um histórico académico de inadaptabilidade, abandono e/ou insucesso escolar, ou que pretendem fazer mais rápido a transição entre a vida académica e o mercado de trabalho.

Assim, serão inquiridos $n = 700$ jovens que frequentam os cursos profissionais ministrados em instituições (escolas secundárias, escolas profissionais e centros de formação profissional) na região do grande Porto.

A amostra dos jovens que está a ser investigada é selecionada aleatoriamente e por conveniência, sem pré-determinar cursos, anos dos cursos, ou instituição, uma vez que pretende-se recolher dados junto de uma amostra diversificada e alargada, e posteriormente, de acordo com os resultados da investigação agrupá-los em “Jovens em recuperação dos consumos de SPA” (G1), “Jovens com consumos (dependência, abusivos, habituais/ou apenas experimentação) (G2)” e “Jovens sem histórico de consumos” (G3), a fim de que possamos comparar os dados obtidos entre os diferentes grupos que, possivelmente sejam identificados na pesquisa.

As variáveis consideradas para selecionar os jovens são apenas as idades dos jovens (15 – 25 anos).

Também está a ser aplicado um inquérito por questionário aos docentes/formadores dos cursos profissionais nas instituições investigadas, sendo os professores/formadores selecionados aleatoriamente por conveniência.

Instrumentos

Instrumento de Recolha de Dados aos Jovens:

Foi elaborado um inquérito por questionário intitulado: “Inquérito a Jovens Alunos em Escolas Profissionais - IJEP”. Os conteúdos de administração deste

questionário agrupam-se em 7 partes, a que correspondem 47 questões ou grupos de questões.

A parte 1 do questionário possui um conjunto de itens relativos à caracterização sócio demográfica dos jovens pesquisados e de seus familiares. Tais itens foram elaborados para o efeito. A parte 2 foi elaborada com o objetivo de explorar retrospectivamente a trajetória escolar dos jovens até ao presente momento. Tais itens também foram elaborados para o efeito. A parte 3 abrange um conjunto de itens que foram adaptados do Inquérito Europeu sobre o Consumo de Álcool e Outras Drogas em Meio Escolar 2009 e 2011 (ESPADE -European School Survey Project on Alcohol and other Drugs) que trata sobre o consumo de SPA. Inclui também itens relativos à abstinência dos consumos com questões que incidem sobre o tempo sem consumos, recaídas e tentativas para abandonar os consumos que foram elaboradas para o efeito. Esta seção do questionário inclui ainda uma escala sobre as expectativas e crenças sobre o consumo e os efeitos das drogas adaptados da Escala “Motivos para o Consumo de Drogas” (Wills, Sandy e Shinar, 1999) adaptada por Chitas (2006).

Quanto à parte 4 do IJEP, esta trata sobre as características individuais e as medidas de resiliência dos jovens e estratégias de coping utilizadas os itens utilizados foram adaptados da Escala de Auto-eficácia: “Como eu sou” de Pais Ribeiro (1994) e do Inventário de Auto-Estima de Coopersmith - SEI adaptado por Isabel Janeiro (2008) e do Inventário de Resolução de Problemas de Vaz Serra (1987). Teve por orientação ainda os estudos realizados por Wills, Sandy e Yarger (2002); Wills, Gibbons, Gerrard, Murry, Brody, Walker e Ainette (2007) e Chitas (2006).

Na parte 5 constam duas escalas que visam compreender a satisfação com o suporte social, com o grupo de pares e com a escola. Tais itens foram adaptados da Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 1999), Inventário de Vinculação para Infância e Adolescência (Carvalho, Soares & Baptista, 2006) e da Child And Adolescent Social Support Scale - CASSS (Malecki, Demaray & Elliott, 2000) e do estudo realizado por Chitas (2010).

A Parte 6 do IJEP comportam 2 escalas que visam explorar o comportamento do grupo de pares, bem como a ocupação dos tempos livres. Alguns itens foram elaborados para o efeito e outros foram adaptados do estudo realizado por Chitas (2010). Finalmente a Parte 7 inclui um conjunto de 2 escalas que abordam a motivação para o estudo e a planificação de estratégias para alcançar os objetivos de vida e ainda os

projetos de vida que os jovens possuam para o futuro a curto e longo prazo (2 anos). Todos os itens foram elaborados para o efeito.

Inquérito por Questionário aos Professores/formadores:

O inquérito aos professores/formadores dos cursos profissionais foi desenvolvido seguindo as orientações adaptadas do Donna Cross COST (Grupo de Trabalho 3 - Análise do modelo das orientações, 2009) e do Best Practice Principles for Bullying Prevention (Child Health Promotion Research Centre, 2007; Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2004) e de Australian National Safe Schools Framework (Ministerial Council on Education Employment Training and Youth Affairs, 2003).

Deste modo, o inquérito ficou dividido em duas seções. Tem-se, inicialmente, a introdução, na qual constam informações pessoais dos professores/formadores, variáveis como sexo, tempo de serviço, área de formação, etc. Na primeira seção tem-se as questões que se debruçam sobre as informações de caracterização geral dos alunos que frequentam os cursos profissionais. Na última seção abordam-se um conjunto de questões sobre a política de funcionamento das instituições e suas orientações para a prática do docente/formador, que agrupam dimensões diferenciadas, tais como: ética e valores, educação e currículo, vínculo com os pais e instituições de apoio psicossociais.

Procedimentos

Para aplicar os inquéritos por questionários estamos a solicitar, previamente, autorização à direção das escolas e institutos de formação profissional. Os inquiridos são informados que a resposta ao questionário é voluntária, confidencial e anónima e que os dados seriam tratados de forma estatística.

Resultados

Os dados serão tratados através do software estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - versão 20). No qual pretende-se aplicar: a) estatística descritiva para caracterizar a amostra; b) análise da confiabilidade do questionário para analisar a consistência das respostas. c) aplicação do teste estatístico t-Student para amostras independentes d) Kolmogorov-Smirnov e Levene para testar a normalidade dos dados e

a homogeneidade das variâncias. Para todos estes testes será considerado o nível de significância de 5%. Serão ainda aplicados outros testes estatísticos do SPSS.

Pretende-se que os resultados apontem para diferenças significativas entre os 3 grupos de jovens identificados na amostra e revelem a identificação de alguns mecanismos pessoais e contextuais durante o processo de integração e ajustamento psicossocial dos jovens nos cursos profissionais, principalmente os mecanismos que influenciam a recuperação dos consumos abusivos/dependências de SPA no grupo alvo desta investigação. Além de fornecer dados significativos quanto à atuação das instituições educativas/formativas pesquisadas face à integração psicossocial destes jovens nos cursos profissionais.

Referências Bibliográficas

- Antunes, C., & Fontaine, A. (1994/95). Diferenças na Percepção de Apoio Social na Adolescência: Adaptação da escala Social Support Appraisals - SSA. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 115-127.
- Becoña, E. (2002). *Bases Científica de la Prevención de las Drogodependencias*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Benavente, A. (1994) – *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Chitas, V. C. (2010). *Consumo de drogas e outros comportamentos de risco na adolescência: factores de risco e factores de protecção*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Comissão Europeia (2011) *Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Bruxelas.
- Eurydice, Rede de Informação sobre a UE (1995) – *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. EURYDICE: Bruxelas.
- Harrison P.A., Fulkerson J.A., Beebe T.J. (1998). Substance Use Disorder Criteria for Adolescents: a critical examination based on a state wide school survey. *American Journal of Psychiatry*, 486-492.
- Hird S., Khuri E., Dusenbury L., Millman R.B. (1997). Adolescents. In: Lowinson J.H, Ruiz P, Millman R.B., Langrod J.G. *Substance abuse. A comprehensive textbook*. 3rd ed. Baltimore: Williams & Willkins, p. 683-92.

- Instituto da Droga e Toxicodependência - IDT (2004). Novas perspectivas, novos horizontes – Colectânea de textos do workshop de reinserção. DRN/IDT.IP: Porto.
- IDT (2005). Plano nacional contra a droga e as toxicodependências 2005-2012. DRN/IDT: Lisboa.
- Jenkins, C. (2006). Ethnicity, culture, drugs and sex. In P. Aggleton, A. Ball & P. Mane (Eds.), *Sex, drugs and Young People* (pp. 48-62). NY: Routledge.
- Kandel D. & Davies M. (1996). High school students who use crack and other drugs. *Archives of General Psychiatry*, 53, 71-80.
- Lawson, D. & Boudin, H. (1985). Alcohol and Drug Abuse. In M. Hensen & Alan S. Belack (Ed.). *Handbook of clinical behavioural therapy with adults*. New York: Plenum Press.
- Marques, A. & Cruz, M. O adolescente e o uso de drogas. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2000, vol.22, suppl.2, pp. 32-36. ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600009>. Acesso em 10/04/2013.
- Marlatt, A. (2004). Redução de danos: estratégias práticas para lidar com comportamentos de alto risco. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Malecki, C., Demaray, M., & Elliott, S., (2000), *A Working Manual on the Development of the Child And Adolescent Social Support Scale - CASSS*. Northern Illinois University. EUA.
- Matos, A., & Ferreira, A. (2000). Desenvolvimento da escala de apoio social: alguns dados sobre a sua fiabilidade. *Psiquiatria Clínica*. 21 (3), 243-253.
- Miller N.S., Gold M.S. & Mahler J.C. (1991). Violent behaviours associated with cocaine use: possible pharmacological mechanisms. *International Journal of Addiction*, 26, 1077-1088.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA) (1995). Adolescent drug abuse: clinical assessment and therapeutic interventions. *Research Monograph Series*, 156.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA, 2003). *Preventing Drug Use Among Children And Adolescents*. Bethesda, Maryland: US Department of Health and Human Services.
- Newcomb M. & Bentler P.M. (1989). Substance use and abuse among children and teenagers. *American Psychology*, 44, 242-248.
- Noto, A. & Galduroz, J. (1999) O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. vol.4, n.1, pp. 145-151. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81231999000100012>. Acesso em 12/04/2013.
- Parlamento Europeu (2011). Redução do Abandono Escolar Precoces na União Europeia - Estudo Sumário Executivo. Direcção-geral das Políticas Internas da União Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de Coesão Cultura e Educação. Bruxelas.
- Poletto, M. & Koller, S. (2008) Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de protecção. *Rev. Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Campinas, São Paulo.

- Rebolledo O., Agustín E., Medina O., Neri, M. & Pillon. Factores de riesgo asociados al uso de drogas en estudiantes adolescentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2004, vol.12, [online]. n.spe, pp. 369-375. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000700011>. Acesso em 20/04/2013.
- Ribeiro, J. (1999) Escala de Satisfação com o Suporte Social. *Análise Psicológica*, 3 (XVII): 547-558
- Schotte, C.K.W., Bossche, B.V.D., Doncker, D., Claes, S., & Cosyns, P. (2006). A biopsychosocial model as a guide for psychoeducation and treatment of depression. *Depression and Anxiety*, 23, 312-324.
- Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre coping: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clinica*, 9, 4, 301-316
- Seibel, S. Toscano A. (2004) Dependência de drogas. São Paulo: Atheneu.
- Wills, T., Ainette, M. G., Mendonza, D., Gibbons, F. X., & Brody, G. H. (2007). Self-control, symptomatology, and substance use precursors: Test of a theoretical model in a community sample of 9-year-old children. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, 205-215.
- Wills, T.; Sandy, J. & Yarger, M. (2002). Moderator of the relation between substance use level and problems: Test of a self-regulation model in middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(1), 3-21 [pp.7].

VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: O BULLYING NAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Jocilene Maria da Conceição Silva⁵¹

Joyce Miranda de Oliveira ⁵²

Maria Roseane Gonçalves de Menezes⁵³

Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal)

Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Brasil)

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar as causas e consequências do bullying, verificando de que maneira as escolas públicas do ensino fundamental trabalham pedagogicamente para a prevenção e redução dos casos desse tipo de violência. A pesquisa é qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como técnica de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram dez (10) professores de três (03) escolas públicas da cidade de Manaus que oferecem o ensino fundamental. Os resultados mostram que os casos de bullying acontecem na maioria das escolas. Em função disso,

⁵¹Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)/ Universidade do Minho (Portugal) jocileneconceicao@hotmail.com

⁵² Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Manaus-Brasil)jocilene.silv@bol.com.br

⁵³ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) /Universidade do Minho (Portugal) mariaroseanegm@gmail.com

há prejuízos no processo ensino aprendizagem e na auto-estima dos alunos deste nível de ensino, principalmente das vítimas. Um número significativo dos docentes relataram que já presenciaram cenas de bullying e que esta violência já faz parte do cotidiano das escolas do município de Manaus. Na análise dos dados, foi observado que as vítimas, em sua maioria são alunos que apresentam características físicas ou comportamentos fora dos padrões considerados normais dentro de nossa sociedade como crianças afro-descendentes, obesas, deficientes, alunos com problemas de fala, entre outros. Esses docentes afirmaram que há a necessidade da elaboração e efetivação de projetos de combate ao bullying dentro das escolas e a gestão pode auxiliar muito neste trabalho, organizando palestras de sensibilização aos alunos.

Palavras- Chave: Violência; Bullying; Ensino Fundamental; Escola.

Introdução

A violência nas escolas não é um fenômeno novo, porém tem assumido proporções que a escola não sabe que medidas tomar para sanar este problema. O tema apresentado neste trabalho é: Violência no contexto escolar: o bullying nas turmas do ensino fundamental da escola pública do município de Manaus. Entendemos que a violência é uma realidade muito presente que as escolas vêm enfrentando em nossa sociedade e percebemos o quanto é importante que o corpo docente e pedagógico saiba como lidar com as condutas violentas dos alunos para que não interfira no processo de aprendizagem deles.

A problemática apresentada neste trabalho é: Como a violência escolar, especialmente o bullying vem sendo trabalhada nas escolas do Ensino Fundamental da cidade de Manaus? O interesse em estudar o bullying na sala de aula surgiu ao verificar que os meios de comunicações tem denunciado a incidência de casos relacionados a essa prática violenta, com isso, surgiu então a preocupação de investigar como o corpo docente e as ações pedagógicas são trabalhadas com o intuito de amenizar ou de prevenir esse comportamento agressivo do aluno.

Dessa forma sentimos a necessidade de saber qual o referencial teórico que trata da relação Violência (bullying) e Aprendizagem no Ensino Fundamental, com o

objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a violência e tentar não só sensibilizar o aluno, mas conscientizá-lo sobre as implicações que o bullying causa no processo de Ensino e da Aprendizagem, tendo em vista que esse comportamento agressivo não afeta somente na aprendizagem, mas na qualidade do ensino, causando assim uma evasão escolar e a falta de compromisso por parte dos alunos com sua aprendizagem.

Sendo assim, vimos o quão é importante que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores possam ajudar a equacionar o problema da violência no contexto escolar, por esse motivo acreditamos que é muito importante que as medidas e estratégias pedagógicas estejam inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola, para diminuir as ocorrências de violência.

Ao longo deste trabalho serão alvo de reflexão as idéias das obras que tratam da Violência Escolar relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental, conheceremos as implicações que a Violência Escolar causa no processo de Ensino Aprendizagem, serão também apontadas de que forma as práticas pedagógicas ajudam a equacionar o problema da Violência no contexto escolar.

Pretendemos com essa pesquisa, esclarecer o significado de violência escolar enquanto fenômeno desencadeado por educandos e docentes. Nossos principais objetivos são: Analisar as causas e consequências do bullying, verificando de que maneira as escolas públicas do ensino fundamental trabalham pedagogicamente para a prevenção e redução dos casos desse tipo de violência. Conhecer as causas e consequências do bullying através de referenciais teóricos; Verificar as consequências do bullying para o processo ensino aprendizagem das vítimas; Averiguar de que maneira as escolas vem trabalhando pedagogicamente para a redução dos casos de bullying.

Metodologia

Para investigarmos a questão da violência escolar, escolhemos o método fenomenológico, pois, tem como característica as coisas em si mesmas, ou seja, estudar o fenômeno citado e não o que dizem a respeito dele. Masini (2004, p.63) afirma que:

A Pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver- não de definições e conceitos- da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai

investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.

Assim, a fenomenologia vem nos auxiliar no estudo das essências, através da percepção e da consciência estudar a violência escolar de forma descritiva, com os sujeitos observados dentro do ambiente estudado, vamos descrever a violência como ela é, como ela se manifesta dentro de suas raízes, aquilo que aparece à sua consciência, como se dá seu objeto intencional, suas experiências vividas internas.

Abordagem escolhida foi a qualitativa. Esta forma de pesquisa busca interpretar e compreender aspectos relativos ao comportamento humano que nem sempre podem ser mensuráveis. De acordo com as palavras de Gonzaga (2006, p.70) afirma que abordagem qualitativa é importante porque:

[...] a pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade como o fim do ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação, chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

Ao trabalhar a violência escolar sob a perspectiva da pesquisa qualitativa tivemos como subsídio análises que primaram a interpretação das intersubjetividades, das emoções, pontos de vista ocultos e manifestos, desejos, sons, símbolos. Dessa forma, podemos interpretar os sentimentos e o ponto de vista que os sujeitos investigados sentiram ao presenciarem a violência escolar.

O universo de nossa pesquisa foram três escolas da rede pública da cidade de Manaus, tendo como foco o ensino fundamental. A escolha destas escolas se deu pela localização geográfica. Nestes lócus retiramos uma amostragem de alguns sujeitos para nossa pesquisa de campo. Foram escolhidos dez (10) professores que trabalham no turno vespertino e exercem a docência no ensino fundamental.

Primeiramente realizou-se o levantamento bibliográfico. O levantamento nos proporcionou uma visão do que os autores discutem sobre a questão da violência escolar, especificamente do bullying. Dentro desse contexto os autores discutiram as

causas da violência e do bullying escolar, os fatores que interferem no processo de aprendizagem por causa deste tipo de violência sofrida e as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos docentes na busca de inibir esse fenômeno, dentre outros.

Depois foi realizada a pesquisa de campo nas três escolas selecionadas, onde houve a aplicação dos questionários aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Marques (2009) o questionário pode ser definido como: “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

Com os questionários, coletamos dados, através dele verificamos o que os docentes pensam a respeito da questão da violência dentro da escola, especificamente o bullying. Investigamos os aspectos positivos e negativos, o que realmente eles sentem e pensam, o que os influenciam e de que forma isso reflete em suas vidas, a partir do ponto de vista docente. Após isso, foi realizada a análise de dados. Neste momento triangulamos as informações de dados obtidos com a aplicação dos questionários, tudo foi analisado à luz do referencial teórico.

A Instituição Escolar

A escola deve ser um espaço de acolhimento, de inclusão, pois nele a criança tem a sua primeira relação com a educação formal, aprende a se socializar, interagindo com outras pessoas, dessa forma, também pode estabelecer laços de afetividade que persistem por toda a vida escolar, ou até mesmo por toda a sua vida em sociedade. Na realidade, os objetivos da escola, vão além do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, também objetiva o desenvolvimento integral dos indivíduos, tornando-os cidadãos críticos, reflexivos capazes de transformar a sociedade.

Conceitos de Escola

O teórico Queiroz (2008, p.101) define escola como: “Casa ou estabelecimento onde é transmitido um ensino coletivo, geral ou especializado. Conjunto formado pelos alunos e professores. Existem diversos tipos de escola, de acordo com a finalidade educativa almejada”.

Segundo o autor acima, a escola é um local de ensino coletivo onde o professor é transmissor do conhecimento e o aluno o receptor deste, todavia, existem vários modelos, constituindo assim as diversas e diferentes escolas, cada uma com seus métodos e propostas de ensino. Doron e Parot (2007, p.296) comungam com a idéia de Queiroz, definindo a escola como um:

Estabelecimento no qual um grupo de alunos recebe ensino, e, por extensão, o conjunto dos professores e dos alunos desse estabelecimento [...] o termo escola pode designar uma instituição pela qual uma sociedade ministra o ensino [...].

Então, a partir dessas idéias, pode-se afirmar que a escola é uma instituição de ensino, designada a transmitir conhecimentos a um grupo de alunos, constituída por um conjunto de docentes e discentes, devendo ser definida como estabelecimento que provê educação ou ensino formal para toda uma sociedade.

No entanto, cabe a escola o desenvolvimento da educação formal, pois ela foi criada para executar essa função, de transmissão de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Assim, Aranha (1996, p.72) define a educação formal como:

[...] na escola a educação é formal porque supõe um grupo de profissionais especialmente instituídos para exercer determinadas funções e elaborar um projeto de ação mais efetiva. Mesmo quando a educação na família é intencional, deliberada, não é tão organizada, planejada ou controlada como é (ou deveria ser) na escola.

Embora existam várias instituições que também educam os cidadãos, estas diferenciam-se da escola, pois praticam o ensino de maneira informal, somente na escola acontece a educação de maneira formal, intencional e planejada, onde os discentes aprendem as primeiras letras e números, ampliando seus conhecimentos através do aprendizado da leitura e da escrita, tudo isso, obedecendo regras e princípios estipulados pela instituição denominada escola. Sendo assim, adquirem outros aprendizados como aprender conviver em sociedade.

As crianças não chegam à escola sem nenhum conhecimento ou experiência, pelo contrário, chegam à sala de aula com as experiências vividas em seu cotidiano, com uma leitura de mundo já iniciada, com costumes, hábitos e valores adquiridos de acordo com seu meio cultural. Cabe a escola respeitar esses conhecimentos adquiridos de

maneira empírica e a partir dos mesmos iniciar o trabalho pedagógico, propiciando situações que estimulem as crianças a internalizarem valores éticos e atitudes respeitadas para com os outros. De acordo com Veiga (1995, p.11)

[...] a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Toda a organização da escola e do trabalho pedagógico deve ser planejado de acordo com a clientela da escola, isto é, de acordo com a realidade dos alunos que ali estudam, portanto, os gestores dos estabelecimentos de ensino devem possuir uma postura responsável, apresentando iniciativa para tomada de decisões cabíveis sem que seja preciso esperar pelos órgãos ou secretarias que regem o sistema de ensino, entretanto, não pode ser deixada de lado essa analogia entre a escola e as Secretarias de Educação que orientam. As escolas para o alcance de seus objetivos que é o de proporcionar uma educação de qualidade.

Embora atualmente a escola, principalmente a pública, busque tratar a todos com igualdade, a divisão de classes sociais também manifesta-se no contexto escolar através da existência de subgrupos. Alguns desses grupos exercem o poder excluindo os denominados inferiores, que são os que não conseguem enquadrar-se nos padrões exigidos pelo grupo majoritário, sendo assim a escola torna-se o espelho da sociedade capitalista.

A escola é de suma importância para o aprendizado, ela é a base da nossa vida, depois da família é uma das instituições mais importantes para o indivíduo, pois é um espaço de aquisição de conhecimentos construídos socialmente e acumulados pela humanidade, porém, o acompanhamento da família é fundamental. Cada um de nós traz consigo a representação do que significa escola, por conta de todas as experiências que vivemos neste ambiente.

Sabemos que na escola acontecem fatos de fundamental importância para a nossa vida, mas nela não ocorre somente troca de conhecimentos e adentra na esfera

emocional, onde ocorrem principalmente as trocas afetivas. Assim, Silva (2012, p.51) destaca que: “Wallon defende que a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos interfere nos demais. O afetivo por meio das emoções, sentimentos e paixões [...]”.

De acordo com o autor, o conjunto afetividade, cognição e movimento são de fundamental importância para a formação integral do indivíduo, caso uma dessas categorias não sejam absorvidas pelo indivíduo, pode afetar de forma negativa para o seu processo de desenvolvimento.

A escola tem como responsabilidade realizar trabalhos educativos para a sua clientela tendo como objetivo planejar, organizar e realizar atividades, onde possa proporcionar a interação das crianças umas com as outras. Assim, Veiga (1995, p. 73) se pronuncia:

A escola coloca-se como agenciadora do saber; no entanto, o processo de aquisição desse saber pode se dar tanto de maneira opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como, também, centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor de sua história. A autoria pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da história.

Na escola se estabelecem os primeiros vínculos e relações fora da família, é onde ocorre o processo de interação com o outro, conflitos, é neste momento que a criança percebe que não é única e que precisa conviver de forma coletiva, respeitando o espaço do outro, interagindo e aprendendo a dividir. É neste espaço que ocorre o amadurecimento emocional da criança, tornando a escola não somente um espaço de aprendizagem formal, mas um local de algumas frustrações, realizações, encontros, disputas, competitividade e dificuldades de relações interpessoais. Trigo (2003, p.80) destaca:

A escola pode construir relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros. Relacionamentos que envolvam a pessoa humana em toda a sua potencialidade, em sua riqueza de experiências, que propiciem o enriquecimento mútuo e o crescimento dentro das suas paredes, entre professores e alunos ou entre colegas.

É na escola que com a ajuda dos educadores e pais, que um sujeito vai se constituindo como ser pensante, crítico e questionador. A escola poderá conservar isso, despertando nos alunos potenciais criativos, estimulando suas habilidades, incentivando seus talentos ou poderá de forma negativa minimizar todas essas formas de expressão da subjetividade da criança. Por ser algo de fundamental importância na vida do ser humano, a escola deve educar de mãos dadas com o afeto. Quando a escola olha com carinho e respeito às crianças, elas conseguem ter um rendimento melhor, por perceber que estão se importando com elas.

Violência Escolar: Bullying

Conceitos e Definições

A violência escolar sempre existiu, contudo, nos dias atuais está presente com mais evidência em nossa sociedade. O meio escolar tem sido constantemente vitimado por situações de violência que vão desde as cometidas verbalmente até as mais graves que são agressão física podendo em último caso levar a morte. A definição de violência nos remete a todo o tipo de abuso, preconceito, discriminação tornando o outro submisso a todo o tipo de humilhação.

Segundo Ferreira (1988, p.179) em sua obra o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a violência está ligada ao uso da força física ou mesmo moral e também à coação. “Violência significa qualidade de violento; ato violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação”. O termo violência está conexo a todo e qualquer tipo de agressão, seja utilizando a força física ou a psicológica, frequentemente utilizado para descrever uma forma de assédio interpretado por alguém que está de alguma forma em condições de intimidar, coagir e atacar alguém ou um grupo mais fraco.

Apesar da violência escolar/bullying sempre ter existido no âmbito escolar, a palavra bullying só está sendo ecoada no cotidiano brasileiro há alguns anos, através das mídias noticiando fatos e acontecimentos de violência que estamos enfrentando em todo o mundo, esta palavra ainda não tem definições na língua portuguesa, porém, serve para qualificar todo o tipo de comportamentos violentos no ambiente escolar. Martins (2011, p.11) retrata a violência escolar ou bullying da seguinte forma:

[...] A palavra inglesa, que no português remete à intimidação ou ameaça, refere-se a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais, principalmente, repetidas que acontecem entre os estudantes. O termo é relativamente novo em nosso vocabulário, porém o problema existe há muito tempo e deve ser levado a sério.

A violência escolar ou bullying um termo novo que vem sendo muito abordado em todo o mundo que é um termo em inglês onde engloba todo e qualquer tipo de violência, porém deve-se levar em consideração que a violência escolar é mais antiga que a instituição escolar. De acordo com esse pensamento Silva (2010, p.21) destaca que:

A palavra bullying ainda é pouco conhecida do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Dentre esses comportamentos podemos destacar as agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. É fundamental explicitar que atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, geralmente, não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que, de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso, invariavelmente, sempre produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimados.

Apesar do bullying já existir nas escolas há muito tempo, a palavra só passou a ser popular no cotidiano do brasileiro há alguns anos, qualifica comportamentos violentos repetitivos e intencionais no contexto escolar, seja de forma física ou psicológica. Tanto meninas como meninos participam desse fenômeno, o bullying não faz distinção de pessoas, deixando claro que atitudes agressivas e violentas podem vir de ambos os sexos, de todos os níveis de ensino, de todas as classes sociais e em todo o mundo. Onde pessoas sem motivos agridem verbalmente e fisicamente, ridicularizando o outro mais fraco e em alguns casos causando a morte da vítima.

Adultos e crianças cometem e sofrem bullying, esse fenômeno é caracterizado por atitudes violentas dentro e fora da sala de aula, onde o agressor não tem respeito pelo outro cometendo ofensas e agressões físicas e psicológicas, geralmente a vítima é mais fraca, tímida e não tem como se defender.

As possíveis causas da violência escolar

Quando queremos entender os acontecimentos a nossa volta, procuramos entender a causa do que estamos tentando explicar, como se pudéssemos reduzir tudo o que está envolvido no desencadeamento de uma ação a um único estímulo ou fato. Para Teixeira (2011, p.51) o meio familiar é uma possível causa, este teórico afirma que:

Existe um consenso de que métodos parentais de criação, isto é, a forma como os pais educam os seus filhos, podem ser responsáveis pelo desencadeamento de atitudes violentas na escola. Dessa forma, crianças que habitam lares desestruturados e convivem com os pais hostis, agressivos e sem laços afetivos harmoniosos têm uma chance aumentada de desenvolver condutas também marcadas pela agressividade.

A violência em si, mantém-se pela ação de diversas causas, não é apenas um estímulo que tem como resposta um ato violento, pois estamos atuando sobre algo relevante, como também não podemos afirmar que um determinado comportamento resultará em num comportamento agressivo. Percebemos que grande parte das vítimas de violência tem suas raízes dentro da família, presença ou é vítima, ou é superprotegido sem ter qualquer iniciativa de se defender. Para Alprim (2011, p.33) a violência tem suas raízes:

[...] Tem suas raízes em situações vivenciadas pelos jovens dentro da família. Apesar da “carência” de estudos apresentados mais específicos, os métodos educativos empregados por algumas famílias podem dar origem aos comportamentos apresentados pelos agressores e vítimas. [...] A proteção excessiva da família, por exemplo, pode gerar no jovem a dificuldade de enfrentar desafios, ter iniciativa ou mesmo defender-se de agressões. O tratamento infantilizado em que se trata a criança ou adolescente, como um “eterno bebê” pode causar um desenvolvimento psíquico e emocional aquém do aceito pelo grupo da faixa etária real. [...] Algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças, como desestruturação familiar, relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade. [...] Além dessas situações, a família pode tratar a criança como um “bode expiatório”. Muitas vezes, ela sofre críticas sistemáticas e é responsabilizada

pelas frustrações dos pais. Em um ambiente doméstico desestruturado, os jovens podem também sofrer agressões físicas e até mesmo abuso sexual.

A maioria das crianças e jovens que sofrem violência ou praticam esse fenômeno dentro da escola são agredidos dentro de casa, não tem afeto da família, ou tem uma proteção excessiva, pois as suas raízes estão no ambiente em que vivem, então simplesmente eles colocam esse sentimento para fora dentro da escola praticando ou sendo vítima desse fenômeno.

Consequências da Violência Escolar

As consequências que o bullying pode causar na vida das crianças são avassaladoras em todos os sentidos. A vítima é a que mais sofre danos ocasionados pelo bullying. Em geral ficam amedrontados, e com um quadro de baixa auto-estima, capacidade mínima de auto-aceitação, podendo acarretar na saúde física e mental. Segundo Teixeira (2011, p.55-56)

As consequências para os alunos vítimas de bullying são devastadoras. Esses estudantes experimentam um grande sofrimento psíquico que pode interferir intensamente no desenvolvimento social, emocional e em sua performance escolar. [...] outra grave consequência do bullying e a prevalência de índices elevados de pensamentos de morte e ideação suicida.

As vítimas passam por consequências tão severas que muitos alunos passam a ter baixo desempenho escolar, resistem ou se recusam a ir para a escola, chegando a simular doenças. Sentem-se infelizes, sofrem com o medo, desenvolvem quadro de depressão e ansiedade. Trocam de colégio com frequência e/ou abandonam os estudos. Há jovens com extrema depressão e que se sentem tão oprimidos que acabam tentando ou cometendo o suicídio. Além disto, podem atingir a vida adulta com os mesmos problemas, tendo dificuldades para se desenvolverem e se adaptarem a vida social.

Os agressores normalmente se distanciam e não se adapta aos objetivos da escola, fazendo da violência à forma de se ter poder, com isso desenvolve condutas delituosas, cometendo atitudes hostis, desafiadoras e agressivas. O agressor tem caráter arrogante, manipulando muitas vezes as pessoas de seu convívio, para conseguir tudo o que deseja. Corroborando, Fante (2002, p.81) destaca:

Para os agressores, ocorre o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, à supervalorização da violência como forma de obtenção de poder. Crianças que repetem atos de intolerância e de violência para com o outro podem estar sendo reforçadas pelos pais, que as vêem positivamente como espertas, machões, bonzões, ou por grupos que usam a intolerância, a discriminação e a violência como meios de expressão e de afirmação da identidade narcísica. Admite-se que os que praticam o bullying têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e/ou violentos, podendo vir a adotar, inclusive, atitudes delinquentes e criminosas.

Geralmente os agressores têm dificuldades em se enquadrar nas regras das escolas, pois, utilizam da violência como forma de alcançar seus objetivos. As crianças reproduzem a violência vivenciada em seu âmbito familiar ou simplesmente são induzidas pelos pais que acham que ser violento é ser esperto e machão. Eles têm as vidas destruídas, acreditam na força para solução de problemas, possuem dificuldade em respeitar as leis, compreendendo as dificuldades na inserção social, tem grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e delinquentes, tem grande dificuldade nos relacionamentos afetivos.

Ensino fundamental

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da educação básica, tem a duração mínima de nove anos, é obrigatório e gratuito em escola pública, inicia-se a partir dos seis anos de idade, sendo dividida em duas etapas a primeira com duração de cinco anos e a segunda com duração de quatro anos. É considerada como a principal prioridade do Sistema de Ensino Municipal. Segundo a Constituição Federal (2009, p.117) o Art. 208 nos diz que: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório é gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Essa etapa de ensino tem como foco a formação do cidadão, através de seu desenvolvimento integral, pois, visa não somente ensinar os conteúdos, mas formar cidadãos críticos, capacitados para viver em sociedade. A educação deve ser gratuita e obrigatória pelo menos a correspondente ao ensino fundamental.

Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, porém, deve ser obedecida a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos.

O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro possui uma base nacional comum, contudo, cada sistema de ensino deve complementá-lo de acordo com suas características culturais e sócias regionais. Porém de acordo com a LBD, devem seguir as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (ART. 27º, LDB 9394/96)

É obrigatória a matrícula aos 6 anos de idade e de responsabilidade dos, porém é dever da escola tornar público o período de matrícula. A jornada escolar do ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas em sala de aula, podendo ser ampliada o período de permanência. O ensino fundamental também possui Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) específicos que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as práticas educacionais nessa etapa de ensino em todo o país.

Fatores que interferem na aprendizagem

A aprendizagem da criança exige uma intensa atividade que envolve toda sua personalidade e exige um certo nível de desenvolvimento. Para Souza (1970, p.26):“Os fatores fundamentais no processo de aprendizagem são o emocional, o intelectual, o psicomotor, o físico e o social. [...] O emocional é o mais importante de todos e dele depende todo processo educativo”.

Percebe-se com isso que uma criança e ou um adolescente vai ter sua aprendizagem comprometida se for vítima de bullying, pois terá o seu estado emocional e psicológico altamente abalado. Para Sorge (1993, p.42):

O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis pelo seu controle.

Portanto, relações sociais amistosas e amigáveis podem contribuir significativamente para o desenvolvimento psicológico equilibrado, conseqüentemente para uma boa e eficiente aprendizagem.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

No decorrer da efetivação da pesquisa bibliográfica, ficou claro que a ocorrência dos casos de bullying prejudica a todos, principalmente as vítimas, comprometendo não só o processo de socialização, como também aprendizagem dos alunos. Fica esclarecido também que principalmente nas escolas que oferecem o ensino fundamental há registros de números significativos de casos de bullying.

Para perceber-se as diferenças entre a teoria encontrada nos referenciais teóricos lidos e a realidade, realizou-se entrevistas por meio de questionários com 10 (dez) docentes da rede pública de ensino.

Os profissionais responderam a um questionário contendo 09 (nove) questões entre as quais demonstraremos e analisaremos os resultados de alguns desses

questionamentos cujas respostas demonstram com mais clareza o pensamento desses profissionais acerca da incidência dos casos de bullying, suas causas e consequências.

O primeiro questionamento a ser analisado foi o seguinte: Você conhece o significado da palavra bullying? . As respostas em torno da questão geraram um gráfico demonstrando que 100 % dos professores entrevistados afirmaram conhecer o significado da palavra , dizendo também que podem relatar casos de bullying aos quais presenciaram em espaços dentro ou fora de ambientes escolares .

Uma outra pergunta foi a seguinte: Na sua opinião quais são as causas do bullying? – O gráfico correspondente a esta questão demonstrou que 100% dos professores afirmaram o bullying acontece pela falta de respeito às diferenças, preconceitos e aos maus-tratos que os agressores recebem dentro do seio familiar.

Também foi perguntado: Na sua escola há casos de bullying ? –Á partir das respostas a esta questão ficou constatado que em 70% das escolas há casos de bullying que perduram desde o início do ano letivo até o final.

O questionamento referente ao comprometimento no processo ensino aprendizagem das vítimas do bullying, demonstrou um gráfico de 100%, pois todos os docentes confirmaram que há prejuízos na aprendizagem das vítimas do bullying, pois essa prática causa constrangimentos, a perda do interesse pelos estudos, retraimento, baixa auto-estima, traumas e consequentemente baixo rendimento escolar.

Perguntamos a eles:- Na escola, há projetos visando à minimização dos atos de bullying ou visando a sua prevenção? 80% dos professores responderam que não há projetos visando à redução desses casos, afirmaram que gostariam muito que fossem efetivados projetos contra a violência em geral. Às vezes há projetos desnecessários que são colocados em práticas por ordem da Secretaria de Educação e projetos realmente necessários não são colocados em prática.

Quando foi perguntado a elas: Em sua opinião, são necessárias medidas preventivas para a redução dos índices e incidência dos casos de bullying nas escolas, tanto públicas quanto particulares? Todos foram unânimes respondendo que sim, pois há a necessidade de se trabalhar valores como amor e respeito ao próximo por meio de palestras, não somente direcionadas aos alunos, como também aos pais que às vezes agem de forma violenta com os próprios filhos.

Considerações Finais

Ao finalizarmos este estudo, gostaríamos de registrar o quão enriquecedor e desafiador foi à realização deste trabalho. Através deste confirmamos o que os teóricos apontavam, a respeito do Bullying nas escolas. Percebemos que cerca de 70% das escolas públicas que possuem o nível fundamental de ensino ocorrem casos de bullying, em suas diferentes formas, acarretando danos físicos e psicológicos irreversíveis para toda a vida, sobretudo no processo de aprendizagem do aluno, prejudicando não somente a vítima, todavia, o agressor e a testemunha, ou seja, todos os envolvidos nesse fenômeno que assola a comunidade escolar pela falta de respeito às diferenças.

Ao analisarmos as entrevistas, compreendemos que os professores pesquisados sabem a denotação da palavra bullying, já presenciaram casos e reconhecem a influência negativa que ele pode ter na aprendizagem dos alunos, entretanto, os professores relatam como causas do bullying o desrespeito ao próximo, a não aceitação das diferenças, tanto físicas, quanto sociais, religiosas, enfim, as diferenças existentes de um ser humano para outro, a falta de amor ao próximo e a influência negativa que muitas vezes a família exerce sobre essa criança, que reproduzem a violência sofrida em casa, na escola com os outros alunos. Passando do papel de vítima para o de agressor. Para se prevenir, portanto o bullying é necessário uma postura da escola e dos pais, trabalhando com seus alunos para que se tenha êxito nesse combate.

A comunidade escolar precisa elaborar projetos para esclarecer que o bullying não é simplesmente um acontecimento que há anos acontece, sendo visto como normal. Sabemos que há muitos anos esse problema já está presente na vida dos estudantes, porém é na atualidade que estamos evidenciando suas consequências, onde, pessoas estão sofrendo de doenças psíquicas, se matando e matando outros seres humanos. É possível combater esse mal mudando as relações efetivadas nas escolas, visando uma conscientização no ambiente escolar. Nessa iniciativa, o corpo docente necessita unir forças os alunos e seus familiares, para ser entendido o fenômeno bullying.

Entendemos como um índice agravante a carência de projetos elaborados para a minimização do bullying nas escolas, tendo em vista que os órgãos responsáveis pela

criação de projetos ainda não se deram conta de quão necessário é a importância de prevenir e abolir o bullying da sala de aula.

A função do professor é de suma importância para que exista um ambiente de respeito e paz dentro da escola, fazendo com que os alunos entendam a importância do respeito para com os outros, a utilização do diálogo ao invés da utilização de práticas agressivas. Entretanto, sabemos que o combate ao bullying não é uma tarefa fácil, mas a dedicação de pessoas ajudará a construir uma sociedade mais justa e com cidadãos mais conscientes.

Acreditamos que com esse trabalho, possamos ter colaborado para uma melhor ampliação e reflexão sobre a importância de uma nova visão e um olhar mais cuidadoso perante as práticas de bullying e suas consequências bem como o modo para se combater tal fenômeno e desenvolver a paz no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

- Alprim, Alex. (2011).Bullying e suas Consequências. Psicanálise, n.º 4. São Paulo SP: ed. Mythos.
- Aranha, Maria Lucia de Arruda.(1996). Filosofia da educação. 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna.
- Brasil-Constituição Federal Brasileira. (1988). Diário Oficial, Brasília.
- Brasil - Lei nº 9.394 de 20/12/96 (1996)- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial, Brasília.
- Doron, Roland; PAROT, Françoise.(2007) Dicionário de Psicologia. Tradução: Odilon Soares Leme. 1ª edição. São Paulo: Ática.
- Fante, Cléo.(2002) Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus.
- Gonzaga, Amarildo Menezes. (2006). A pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs). Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola.
- Marques, Dorli João Carlos.(2009)Trabalhos acadêmicos: normas e fundamentos. 2 Ed. revista ampliada. – Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, Universidade

Federal do Amazonas.

Martins, Adriana.(2011) Revista A& E: Bullying é coisa séria. Editora Positivo nº 13.

Masini, E. F. S.(2004) Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação: In:

FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. Ed.

São Paulo:Cortez.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua

Portuguesa(1988) - 2ª edição - revista e ampliada - editora nova fronteira - 32ª
impressão.

Queiroz, Tânia Dias.(2008) Dicionário Prático de Pedagogia. 2 ed. São Paulo: Rideel.

Silva, Ana Beatriz Barbosa.(2010) Bullying: mentes perigosas nas escolas. – Rio de
Janeiro: Objetiva.

Sorge, Bartolomé. (1993)A violência. São Paulo: Loyola.

Teixeira, Gustavo.(2011) Manual antibullying: para alunos, pais e professores. Rio
de Janeiro: BestSeller.

Trigo, Luiz Gonzaga Godoi.(2003) Sala de aula: que espaço é esse? 17 ed. Org. Regis
de Moraes. Campinas, SP: Papirus.

Veiga, Lima Passos Alencastro (org.) (1995). Projeto político- pedagógico da escola:
uma construção possível. – Campinas, SP: Papirus.– (Coleção Magistério: Formação e
trabalho Pedagógico).

A FAMÍLIA, A PROFESSORA E AS PSICOPEDAGOGAS: CONHECENDO E INTERVINDO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DE PAULO

Maria Elaine G. M. Pinheiro⁵⁴

Maria Roseane G. de Menezes⁵⁵

Jocilene Maria da C. Silva⁵⁶

Faculdade Salesiana Dom Bosco – Manaus/AM/Brasil

Resumo

Este artigo pretende abordar sobre as dificuldades de aprendizagem de um aluno da escola pública da cidade de Manaus/AM/Brasil. Quando falamos de dificuldades de aprendizagem também falamos de fracasso escolar, visto que na história da Psicopedagogia a atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagens inicia com a preocupação do elevado índice de crianças apresentando fracasso escolar por diversos motivos. Abordaremos sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno Paulo e as intervenções realizadas pela família, professora e psicopedagogas visando à melhoria do seu desempenho escolar. Desta forma a pesquisa é qualitativa e consiste em um estudo de caso, onde utilizamos uma investigação bibliográfica e de campo, a partir de entrevistas realizamos a coleta dos dados, bem como a observação ao aluno no espaço da sala de aula. Paulo iniciou sua vida escolar aos 4 anos de idade e sempre demonstrou dificuldades de atenção e assimilação dos conteúdos trabalhados. Elaboramos um programa de intervenção psicopedagógica, onde os resultados da investigação nos

⁵⁴ Curso de Pós Graduação em Psicopedagogia (Faculdade Salesiana Dom Bosco – Manaus/AM/Brasil). Email: elainegmpinheiro@hotmail.com

⁵⁵ Curso de Pedagogia (Faculdade Salesiana Dom Bosco – Manaus/AM/Brasil). Email: mariaroseanegm@gmail.com

⁵⁶ Curso de Pedagogia (Faculdade Salesiana Dom Bosco – Manaus/AM/ Brasil). Email: jocileneconceicao@hotmail.com

mostraram que Paulo apresentou maior atenção e concentração em atividades individuais desenvolvidas com o uso de jogos educativos. Entendemos que um jogo educativo não é um simples objeto de manipulação pronto e acabado, estático e que funciona de forma igual para todos os alunos, ou seja, qualquer jogo educativo tem um potencial para desenvolver o cognitivo, que funciona de acordo com a forma de relação apresentada pelo sujeito em interação com esse objeto que pode permitir relações positivas ou negativas e que se altera de acordo com a imaginação do sujeito.

Palavras-Chave: Psicopedagogia; Dificuldade de aprendizagem; Intervenções psicopedagógicas.

Introdução

Para se compreender as razões que levam uma criança a não ter um desempenho satisfatório em determinada tarefa cognitiva, é preciso que se busque conhecer de maneira clara o que está envolvido na realização satisfatória da tarefa em questão e assim, compreender e analisar qual o problema que envolve as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem ocorrem por várias razões, sociais, emocionais, familiares, educacionais e principalmente cognitivas. A criança que apresenta determinada dificuldade de aprendizagem tem um rendimento escolar baixo, o que deixa as famílias preocupadas pelas constantes chamadas dos mesmos nas escolas para serem informados que seu filho não está aprendendo.

Quando falamos de dificuldades de aprendizagem também falamos de fracasso escolar, visto que na história da Psicopedagogia, a atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagens inicia com a preocupação do elevado índice de crianças apresentando fracasso escolar por diversos motivos. O Fracasso escolar provoca de certa forma à perda da autoconfiança o que prejudica ainda mais o aprendizado. No entanto, mesmo sem identificação da causa é notório que a criança com dificuldades de aprendizagem está defasada em relação aos seus colegas de turma com relação aos conteúdos do aprendizado.

Paulo um aluno da Rede Municipal de Ensino de Manaus, por meio de observação direta pela sua professora foi identificado como um aluno que apresenta dificuldades de

aprendizagens. O menor tem 6 anos de idade, ainda não identificava as letras do seu nome, não identificava as vogais, e não apresenta compreensões satisfatórias dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

A professora ao conversar com a mãe solicitou providências quanto ao acompanhamento escolar do menor, a mãe por sua vez procurou ajuda com as psicopedagogas que atuam como voluntárias em atendimento psicopedagógicos em escolas públicas de Manaus.

Assim, nosso interesse por esse estudo tem início ao conhecermos a história de Paulo relatada pela professora e sua mãe que nos deixou sensibilizadas para ajudar o menor a melhorar sua vida acadêmica. Realizamos um plano de atendimento psicopedagógico para o acompanhamento escolar de Paulo.

Frente a este estudo de caso, temos o presente artigo que tem por objetivo abordar sobre as dificuldades de aprendizagem de um aluno de uma escola pública da cidade de Manaus/AM/Brasil chamado neste artigo por Paulo da Silva. Os objetivos específicos são: Conhecer a vida escolar do aluno Paulo; aplicar um plano de intervenção psicopedagógica; analisar os avanços e dificuldades escolares do aluno Paulo a partir da intervenção psicopedagógica.

Sendo assim, abordaremos sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno Paulo e as intervenções realizadas pela família, professora e psicopedagogas visando à melhoria do seu desempenho escolar. A pesquisa é qualitativa e consiste em um estudo de caso, onde utilizamos uma investigação bibliográfica e de campo, a partir de entrevistas realizamos a coleta dos dados, bem como a observação ao aluno no espaço da sala de aula.

A Psicopedagogia e o Psicopedagogo

É notório que a Associação Brasileira de Psicopedagogia tem contribuído para que a Psicopedagogia tenha destaque no contexto da educação brasileira, objetivando compreender de forma mais globalizada o processo de aprendizagem humana e os problemas decorrentes desse processo. Podemos definir a Psicopedagogia como: “Uma área do conhecimento que se dedica exclusivamente ao estudo do processo de

aprendizagem e como os diversos elementos envolvidos nesse processo podem facilitar ou prejudicar o seu desenvolvimento. (Bossa 2000, p. 12).

Diante do quadro histórico do fracasso escolar no Brasil, pesquisas mostram que a Psicopedagogia vem ganhando espaço à medida que a prática psicopedagógica, quer seja nas clínicas ou nas instituições educacionais tem apresentado resultados satisfatórios com relação ao atendimento de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Segundo Bossa (2000), a atuação do psicopedagogo está voltada para o ensino e aprendizagem favorecendo o ser humano no contexto de aquisição de conhecimentos. O trabalho psicopedagógico na área preventiva é de orientação no processo ensino e aprendizagem, visando favorecer a apropriação do conhecimento no ser humano ao longo da sua evolução.

Sabendo que, a Psicopedagogia é um campo de atuação que, ao atuar de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos (possíveis dificuldades e transtornos), o papel essencial do psicopedagogo é o de ser o mediador em toda essa dinâmica.

O papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem é ser um parceiro do indivíduo que está com dificuldades no ato do aprender, ajudando-o na construção de processos metacognitivos, isto é, conduzir o aluno a ter percepções de si mesmo que vão permitir a descoberta de possibilidades pessoais e construir saberes sobre os entraves que estão ocorrendo. Para que consiga ter êxito no desempenho de sua tarefa tão abrangente é preciso que o psicopedagogo mantenha-se permanentemente em observação participante e sem preconceito, associada a uma atitude/ação construtiva. Portanto o objeto de estudo do trabalho psicopedagógico não está nas dificuldades, mas no desenvolvimento do autoconhecimento do aprendente.

Segundo Bossa:

A proposta da Psicopedagogia em uma ação preventiva é adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, em uma concepção mais totalizante, visando propor

novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas. (BOSSA, 2000, p. 31).

O Psicopedagogo atua na ação preventiva no sentido de indicar, propor e realizar ações pedagógicas possibilitando aos educandos o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam a concretização de aprendizagens, ou seja, fortalece os mecanismos de ensino e aprendizagem evitando que os alunos apresentem dificuldades no ato de apreender.

No modo institucional escolar o profissional da psicopedagogia procura refletir sobre a aprendizagem do aluno na relação com os conteúdos apresentados em diferentes áreas do conhecimento, buscando os diagnósticos e ampliação da prática em sala de aula, junto a professores e pedagogos. Esse trabalho é relevante porque se aprofunda as questões sobre as dificuldades de aprender e com isso, o psicopedagogo vai conseguindo obter dados para análise e para a elaboração de uma intervenção.

Sendo assim, o profissional da Psicopedagogia facilita a ampliação e a abertura para novas construções onde estejam presentes as integrações dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem que são: cognitivo, afetivo e social.

É necessário ainda que o profissional da Psicopedagogia possa assessorar a escola, orientando os professores propondo ações de reorganização de planificação, colaborando para a melhoria nos processos de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar.

Dificuldades de Aprendizagem

Na escola identificar o aluno que não aprende é tarefa simples para o professor, tarefa complexa é encontrar os motivos pelos quais os aluno não estão aprendendo. Encontrado o problema, deve-se trabalhar para solucioná-lo. Os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem são muitos, variando desde os fatores físicos emocionais, familiares até os sociais.

Quando o professor identifica em sua sala de aula um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem é preciso buscar ajuda principalmente junto à família para a investigação e planejar ações que visem solucioná-las.

Conforme Bregantini (2001): existem relatos sobre dificuldades de aprendizagem desde a Idade Média. A partir de então, pessoas com essas dificuldades eram vistas de várias maneiras dependendo dos aspectos culturais da época. Atualmente com a presença da Psicopedagogia pode-se verificar que a atenção a essas pessoas tem apresentado considerável avanço por permitir intervenções que trabalham diretamente no aspecto da dificuldade da pessoa.

Para cada dificuldade de aprendizagem busca-se identificar as causas e planejar uma prática transformadora, sempre caminhando em busca de alternativas e a práxis para uma aprendizagem significativa, pois as dificuldades vão sendo trabalhadas para que se tenham resultados satisfatórios.

Como salienta Sisto:

É necessário diferenciar com cuidado as crianças com dificuldades de aprendizagem das crianças com dificuldades escolares. Essas últimas revelam a incompetência da instituição educacional no desempenho do seu papel social e não podem ser consideradas como problemas dos alunos. (SISTO 1992, p. 185).

Reconhecemos a importância da relação professor/aluno, antes de qualquer dificuldade, é preciso criar formas convencionais de uma boa interação fortalecendo a confiança do aluno perante o professor. A instituição escolar deve ter profissionais capazes de trabalhar com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, pois apesar da sua dificuldade, o aluno deve ter a atenção do professor e da equipe pedagógica.

É importante citar que a mudança da prática pedagógica depende de cada professor, do compromisso frente à educação, independentemente dos obstáculos que enfrenta, pois o professor deve buscar a perfeição em seu fazer pedagógico procurando construir uma escola de qualidade, de libertação e transformação, formando cidadãos críticos, reflexivos e construtivos.

As dificuldades de aprendizagem podem ser vistas, ao menos em parte, desde as necessidades curriculares como as diversidades de aprendizagem. Além disso, vale ressaltar que o professor necessita de um olhar sensibilizador para observar que as diferenças existem e são elas que fazem com que o indivíduo cresça, evolua e aprenda a se relacionar em sociedade respeitando uns aos outros. E a aprendizagem torna-se

eficiente e significativa quando o aluno, por sua vez demonstra interesse e entusiasmo pelo estudo.

O processo ensino e aprendizagem colocam frente a frente o ensinante e o aprendente, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, por meio da observação o professor detecta algumas diferenças no desempenho dos seus alunos; entre ambos permeia um conjunto de inter-relações que estimulam ou não o sucesso da ação que poderão ajudá-lo no diagnóstico de uma possível dificuldade de aprendizagem.

Apontar a diferença entre ensino e aprendizagem é relevante, pois há uma lacuna entre o mundo do ensino e o ensino da aprendizagem. Significa dizer que a aprendizagem se dá de maneiras diferentes bem como o ato de ensinar. As diferenças individuais conduzem alguns indivíduos a serem mais lentos na aprendizagem, enquanto outros são mais rápidos. É um processo natural, pessoal e individual de cada um.

O professor deve estar apto a captar científica e pedagogicamente as características do comportamento de aprendizagem, reconhecendo que em alguns casos o problema de aprendizagem é resolvido na própria escola; no entanto, em outros, como distúrbio de aprendizagem a intervenção de especialista é necessária.

Segundo Beatriz Scoz, (1996, p.8), “(...) a psicopedagogia deve ser direcionada não só para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas”.

O que a autora salienta é que o profissional da Psicopedagogia não está voltado somente para as dificuldades de ensino e aprendizagem, verificando os aspectos da didática e metodologias, mas também com o sujeito que aprende. É necessário respostas para muitos questionamentos como: quem aprende? Onde aprende? Como aprende? O que aprende? Para que aprende?

Consideramos ainda, que para o sucesso dessa aprendizagem seja importante saber quem ensina, e como ensina o significado do ato de ensinar, dentre outros. De posse desses dados trabalha-se a melhor maneira para atingir o resultado que se espera. O espaço do psicopedagogo é muito amplo, iniciando na instância do setor da educação, em seguida nos hospitais e empresas, já que seu objetivo é a melhoria da qualidade de

vida escolar do aluno, deve estar onde há relações sociais e, portanto onde há aprendizagem.

Metodologia

Acreditamos que o ato de conhecer é permanente do ser humano. Faz-se necessário investirmos em pesquisas para a compreensão dos fatos. Nesse aspecto, fazemos referência a Rampazzo: “A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento” (2002, p. 49).

Sendo assim, primeiramente, este trabalho desenvolveu-se em duas etapas, uma pesquisa bibliográfica no sentido de buscarmos fontes literárias para a fundamentação teórica, visto que, reconhecemos que em qualquer pesquisa, a bibliográfica deve se fazer presente. Para Rampazzo: “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas e etc).”. (2002, p. 53). O segundo momento compreendeu uma pesquisa de campo realizada no 2º semestre do ano de 2012.

Partindo das observações realizadas durante 1 (uma) semana no espaço da sala de aula onde estuda o aluno Paulo, buscou-se a realização desta pesquisa procurando a compreensão sobre questões pertinentes ao que se refere as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo menor. Quais as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno? Como proporcionar a aprendizagem ao aluno? Como realizar um plano de intervenção psicopedagógica ao aluno? Assim elaboramos um projeto de pesquisa e um projeto de intervenção buscando responder a essas questões. Segundo MINAYO (2001 p.34): “Quando escrevemos um projeto, estamos mapeando de forma sistemática um conjunto de recortes e estamos definindo uma categoria de escolhas para abordar a realidade”.

Esta pesquisa é qualitativa e constitui-se em um estudo de caso onde procuramos observar o aluno em seu local de estudo e descrevê-lo de acordo com as observações e a coletar de informações junto à professora e a mãe.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Entrevista semi estruturada com a mãe e com a professora do aluno Paulo, aplicação de testagens

psicopedagógicas, registros fotográficos, caderno de campo, guião de observação ao aluno diretamente no espaço da sala de aula.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada porque concordamos com Triviños ao citar que:

Podemos entender a entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

A entrevista seguiu um guião de 10 questões referentes a vida escolar do aluno e seu desenvolvimento biopsicosocial tendo em vista o alcance dos objetivos da pesquisa. A entrevista permitiu a relação direta entre as pesquisadoras e os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e em seguida realizamos a transcrição das falas dos entrevistados.

As observações ao menor no espaço da sala de aula foram anotadas no caderno de campo seguido de reflexões teóricas tendo em vista que para embasar tal pesquisa recorremos as referências bibliográficas voltadas para o campo da Psicopedagogia. Os sujeitos da pesquisa foram: o aluno Paulo, a mãe e a professora.

Os dados foram analisados e interpretados à luz dos teóricos e da área e as interferências das pesquisadoras.

Apresentação dos Dados Coletados

Quem é Paulo Silva?

Paulo Silva tem 6 anos e pertence a uma familiar constituída por 4 elementos. Um irmão mais novo com 2 anos de idade que encontra-se aos cuidados dos avós maternos. Os pais de Paulo viviam em Alenquer – Pa, e em 2010 vieram para Manaus em busca de melhores condições de vida, deixando Paulo aos cuidados de sua avó em Alenquer durante alguns meses. A avó se queixava muito do neto dizendo que ele era muito irrequieto. O pai tem 28 anos, é ajudante de caminhão e cursou até o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos é auxiliar de cozinha e cursou até o 9º ano de

escolaridade. Residem em uma área urbana, numa residência própria, próxima da escola. A Senhora Mara Silva assume as funções de acompanhamento, assim como de supervisão das atividades escolares do aluno.

O aluno desloca-se para a escola a pé com a tia Meire (cunhada) da mãe, que mora próximo a sua casa. Paulo tem a rotina de se preparar para dormir por volta das 22h, e despertar às 6h30m. O retorno à residência da tia acontece às 11h30m onde às vezes faz um pequeno lanche e em seguida dorme até a mãe chegar do trabalho por volta das 15h. A mãe o apanha e juntos vão para casa.

Ao chegar a casa Paulo faz a tarefa escolar com ajuda da mãe, após o término assiste TV, brinca sozinho ou com os amigos da vizinhança. A mãe relatou que Paulo em casa é muito irrequieto e desobediente motivo pelo qual às vezes a mesma chega a batê-lo, como forma de corrigi-lo.

História Clínico-Desenvolvimental

Segundo a mãe, a gravidez foi tranquila e Paulo nasceu de parto normal com 3750 Kg e 50 cm de altura e foi amamentado até os 6 meses. Quanto ao desenvolvimento inicial Paulo andou com 01 ano, porém apresentou atraso na linguagem oral, vindo a falar com 1 ano e 7 meses fato que até hoje é evidenciado, pois percebe-se trocas e omissões de sons dos fonemas. Com relação ao controle dos esfíncteres ocorreu dentro dos padrões normais.

A mãe relatou que Paulo vem desenvolvendo-se de forma saudável não apresentando nenhum problema de saúde grave. Algumas vezes Paulo queixa-se de dor na cabeça. É considerado pela mãe como uma criança “anormal” pelo fato de ser muito teimoso, desobediente, agressivo. Quando contrariado bate nos pais, parentes e amigos.

História Educacional

A mãe relatou que Paulo iniciou sua vida escolar aos 4 anos em 2010 na cidade de Alenquer-PA, onde foi para a Pré Escola. A educadora infantil chegou a fazer várias reclamações para a avó sobre o seu comportamento na sala de aula. Paulo não gostava de ir pra escola e seu rendimento escolar não foi satisfatório.

Quando Paulo chegou a Manaus em 2011 estudou em uma escola de Educação Infantil. Em 2012 foi matriculado no 1º. Ano do Ensino Fundamental.

Segundo os relatos da professora, no início do ano letivo de 2012, Paulo, só se interessava por brincadeiras e que o rendimento escolar do menor, era considerado como insuficiente em comparação aos colegas da turma em que se encontra. O aluno demonstrava dificuldades de atenção/concentração, limitações na compreensão e memorização de conteúdos e ritmo de trabalho muito lento necessitando de um atendimento diferenciado por parte da professora. Quando a professora está explicando a atividade no quadro, o mesmo fica irrequieto mexendo e batendo nos colegas. Em comparação ao grupo turma, segundo a professora encontra-se em defasagem na aquisição de competências e habilidades nas áreas da leitura e escrita.

Na área da matemática demonstra dificuldades no reconhecimento dos atributos cores, forma, tamanho, espessura, espaço, quantidade e identificação dos números e numerais.

Observação ao aluno na sala de aula

O aluno Paulo foi observado primeiramente por uma das pesquisadoras no espaço da sala de aula no turno matutino. Durante as observações foi possível verificar um baixo nível de concentração para a realização das atividades propostas pela professora.

Para o menor concentra-se nas atividades, era necessário a professora realizar atividades diferenciadas dos colegas de turma, ou seja, a professora elaborava uma atividade específica para ele como por exemplo: Cubrir as letras do alfabeto, as vogais e os numerais. Ao concluir suas atividades ficava correndo e mexendo com os colegas impedindo que os mesmos se concentrassem.

Avaliação pedagógica baseada no currículo.

Língua portuguesa – O aluno Paulo encontra-se no nível 1- hipótese pré-sílábica (de acordo com a psicogênese de Emilia Ferreiro). Realiza leitura de imagens, utiliza desenhos e garatujas, e rabiscos para escrever. Não identifica as letras do alfabeto. Não

reconhece a escrita do seu nome. Reproduz com dificuldade as palavras, copiando apenas as letras, sem nenhum reconhecimento das mesmas.

Matemática – Tem noção de quantidade muito\pouco, mais/menos, no entanto não associa o numeral a quantidade. Não reconhece os numerais, não conta seguindo a ordem numérica.

Sobre as testagens psicopedagógicas realizadas.

Nas testagens psicopedagógicas centrada na aprendizagem utilizamos os seguintes instrumentos: Alfabeto móvel, fichas com gravuras, fichas com numeral, fichas de numeral e quantidade, alfabeto móvel.

Quanto aos procedimentos das testagens ocorreram da seguinte forma:

Alfabeto Móvel: Apresentamos o alfabeto móvel ao aluno e solicitamos que ele pegasse as letras A, C, E, G, J, L, M, O, S, U. O comando foi o seguinte: Pegue a letra A. (segundo o mesmo comando das demais letras citadas acima). Resposta do aluno: D, F, L, N, A, U, E, C, B, M. A resposta não foi satisfatória, pois o mesmo não pegou as letras na sequência solicitada, sinalizando que não identifica as letras do alfabeto.

Solicitamos ao aluno que separasse entre as letras do alfabeto móvel somente as letras que formasse o seu nome. O comando foi o seguinte: Pegue somente as letras que formam o seu nome e coloque na ordem. Resposta do aluno: J, U, A, G, O, I. O aluno pegou algumas letras do seu nome, porém não formou seu nome corretamente.

Fichas com gravuras: Apresentamos ao aluno 4 gravuras para nomeá-las e em seguida escrever o nome de cada uma no papel. (VELA, BOLO, DADO, VACA). O comando foi o seguinte: Diga o nome de cada gravura. Resposta do aluno: As gravuras o aluno nomeou corretamente. Quanto à escrita a resposta não foi satisfatória, pois o aluno apresentou alguns rabiscos para cada gravura. Nível de escrita pré-silábica, apresentou garatujas como palavras.

Ficha com numeral: Apresentamos fichas com os numerais de 1 a 9 para que o aluno identificasse cada um. O comando foi o seguinte: Aponte o numeral (2, 8, 1, 7, 3, 6, 4, 9, 5). Resposta do aluno: O aluno respondeu na seguinte sequência. 3, 4, 6, 2, 5, 9, 7, 1, 8. Verificamos que não respondeu corretamente.

Fichas de numeral e quantidade (número): Apresentamos fichas contendo os numerais de 1 a 9 e fichas contendo figuras com quantidades. Ex. (1\casa, 2\barcos, 3\borboletas ...). Solicitamos que o aluno associasse o número ao numeral. O comando foi o seguinte: Coloque a quantidade ao lado de cada numeral correspondente. Resposta do aluno: Não houve nenhuma resposta satisfatória.

Intervenções Psicopedagógicas

Elaboramos um programa de intervenção psicopedagógica, que foi desenvolvido na escola no contra turno do horário escolar do aluno durante 4 meses (abril a julho de 2012). Recorremos a ludicidade para trabalhar as dificuldades do menor. Utilizamos vários jogos pedagógicos dentre eles os mesmos materiais que foram utilizados também nas testagens psicopedagógicas, a diferença foi que a partir dos jogos foi possível fazermos a intervenção questionando com o menor sobre os conteúdos da aprendizagem.

A palavra lúdico vem do latim “ludus” e significa brincar, e nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, portanto, a função educativa do jogo viabiliza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. De conformidade com Santos (2007), diz que o brinquedo é a essência da infância, e o seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento.

Orientamos a professora quanto a realização de atividades que possibilitassem sucesso nas respostas, ou seja, que fosse aplicado primeiramente atividades que o aluno já poderia responder com segurança, apresentando primeiramente o que já era capaz de fazer sozinho, depois a professora poderia fazer a mediação nas atividades mais complexas. Solicitamos a professora elogiar o aluno a cada atividade realizada, permitindo que ele perceba que é capaz de acertar, que mesmo errando pode corrigir e mostrar que está aprendendo.

É relevante nesse momento refletir que o psicopedagogo está para orientar o professor e não determinar tudo o que ele deve fazer, isto é, não vai dizer ao professor o que é que ele deve ensinar. O professor conhece seus alunos muito bem, mas com a ajuda do psicopedagogo o professor pode melhorar a sua planificação pedagógica. O

psicopedagogo vai auxiliar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica e como articulá-las para atender aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens. Nos estudos de Paín (1985) entendemos que a autora caracteriza a aprendizagem como um processo onde há uma transmissão de conhecimentos, realizada por um intermediário ensinante (ensino), no qual o aprendiz reconstitui esse conhecimento por intermédio de um esforço pessoal e próprio. Nesse caso o papel do professor é de suma importância por atuar como o principal mediador da aprendizagem de seus alunos.

Com a família explicamos a mãe que o menor não apresentava nenhuma deficiência intelectual, esclarecemos o que são as dificuldades de aprendizagem e solicitamos a mãe colaboração no sentido de incentivar o menor quanto às atividades escolares, acompanhar nas tarefas de casa, sentar junto ao aluno, fazer a leitura das questões e não chamá-lo mais de “anormal”. Explicamos que a escola tem o papel de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas essa tarefa não tira a responsabilidade da família de acompanhar o seu filho em casa, considerando que a família é a base estrutural de conhecimento de valores e princípios morais de cada indivíduo, pois a família é o primeiro grupo social do ser humano onde acontecem as primeiras aprendizagens.

Os resultados da intervenção nos mostraram que Paulo apresentou maior atenção e concentração em atividades individuais desenvolvidas com o uso dos jogos educativos. Entendemos que um jogo educativo não é um simples objeto de manipulação pronto e acabado, estático e que funciona de forma igual para todos os alunos, ou seja, qualquer jogo educativo tem um potencial para desenvolver o cognitivo, que funciona de acordo com a forma de relação apresentada pelo sujeito em interação com esse objeto que pode permitir relações positivas ou negativas e que se altera de acordo com a imaginação do sujeito.

Dentre as contribuições do lúdico no que se refere às dificuldades de aprendizagem em geral, podemos citar que favorece o desenvolvimento das habilidades de percepção, habilidades de leitura, escrita e do raciocínio lógico. Por isso quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas as estratégias de ensino, mais preparado o educador estará para trabalhar com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens. Reconhecemos que é por meio do brincar que a criança exterioriza seus anseios e imita o mundo dos adultos e através deste comportamento ela consegue

aproximar-se do processo de conscientização sobre a responsabilidade, tanto de sua conduta quanto do seu desenvolvimento social, pois Santos cita que:

Os recentes estudos têm mostrado que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade (SANTOS, 2007, p.7).

Assim, sugerimos que para trabalhar as habilidades de percepção, podem-se aplicar alguns métodos como: jogos de memória, jogos computadorizados, tabuleiros, jogo dos sete erros, jogo dos sabores, caixa tátil, banda rítmica, descobrindo as frutas pelo cheiro e outros que venham focalizar o interesse tanto memorial como a diversão como um todo, pois, unimos dois fatores que tem finalidade de focar a atenção do aluno junto ao objetivo (amenizar a dificuldade de aprendizagem e o brincar).

Enquanto psicopedagogas atuando no espaço escolar, procuramos desenvolver um trabalho que apresentasse resultados satisfatórios. A nossa atuação contou com as ajudas necessárias por parte da escola, pois concordamos com Bassedas:

A escola, quando encaminha ao psicopedagogo um aluno com dificuldades, espera a nossa colaboração para que esse aluno que não se encaixa possa obter uma atenção mais individualizada, ou seja, pede-nos para diagnosticar as suas dificuldades e para auxiliar o professor e a própria escola a encontrarem soluções e estratégias para que o aluno consiga progredir e adaptar-se ao ritmo estabelecido.(1996, p. 39).

Sendo assim a escola depositou um elevado grau de confiança no trabalho que foi desenvolvido pelas psicopedagogas, onde entramos em contato com todos os envolvidos no processo a fim de obter o máximo de informações e observações necessárias na sala de aula, no recreio, na família com relação ao aluno em questão para ajudar o professor no sentido de propor respostas pertinentes ao caso. De certa forma, apresentamos estratégias e novas ações educativas que permitiram um melhor desenvolvimento escolar ao aluno Paulo.

Conclusão

Esta pesquisa nos permitiu compreender e analisar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelo aluno Paulo. Colaborar com a família e a escola no

sentido de fortalecer o apoio pedagógico ao aluno permitindo melhorias no seu processo de aprendizagem. O trabalho foi gratificante principalmente porque os primeiros resultados foram positivos. O aluno a partir das intervenções psicopedagógicas evoluiu quanto a linguagem, como por exemplo, hoje já reconhece as letras do seu nome próprio, já escreve o seu nome completo, no campo da matemática já consegue identificar número e numeral, fazendo operações de adição e subtração com o uso de materiais concretos.

Reconhecemos o quanto o psicopedagogo é importante, pois sua atuação frente aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem é marcante. As escolas deveriam contar com o apoio pedagógico dos psicopedagogos considerando a oportunidade de realizar não só atividades de intervenção como também ações de prevenção para que as dificuldades de aprendizagem sejam elas provenientes de ordem neurológica, sensorial, emocional, social, educacional sejam solucionadas.

A gestão escolar foi relevante no sentido de permitir o acesso profissional das psicopedagogas na escola, reconhecendo a importância do trabalho da Psicopedagogia, uma vez que não há contratação desse serviço principalmente na rede pública. A participação ativa da família contribuiu significativamente para o estudo do caso, a família seguiu de forma correta as orientações das psicopedagogas.

A professora do aluno Paulo foi excelente no sentido de entender as reflexões realizadas junto com as psicopedagogas, reconhecendo principalmente que as dificuldades de aprendizagem muitas vezes referem-se ao método de ensino que o professor utiliza. Não se pode generalizar, mas muitos professores não aceitam as orientações dadas por psicopedagogos, quando esses solicitam mudanças quanto ao método de ensino. Sabemos que se tratando de métodos não há como definir qual é o melhor, mas podemos fazer algumas adequações para atingir a alunos que estão com dificuldades de aprendizagem.

O aluno Paulo, também foi solícito ao atender as nossas solicitações e participar com interesse das sessões de intervenção. Percebemos que o menor entendeu a necessidade de esforçar-se para o ato de aprender.

Sendo assim, afirmamos que a escola precisa contar com a ajuda do psicopedagogo visto que este pode interferir junto à família, a professora e diretamente

com o aluno por meio de sessões de intervenções psicopedagógicas buscando formas para que o aluno apresente um melhor rendimento escolar.

Referências Bibliográficas

- Bassedas, Eulália e colaboradores. (1996). Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bossa, Nádia, A. (2010). A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bregatini, Elizabeth Chinche. (2001). O mito da dificuldade de aprendizagem e da deficiência. Psicopedagogia. São Paulo: Lene, v. 19.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (2001). Ciência, Técnica e Arte. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Paín, S. (1985). Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Artes Médicas.
- Santos, Santa Marli Pires dos. (2007). O lúdico na formação do educador. 7ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Sisto, Fermino Fernandes [et al.]. (1992). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Scoz, Beatriz. (1986). Psicopedagogia e realidade escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- Rapamzzo, Lino. (2002). Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo. Edições Layola.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas.

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRISSOMIA 21 NO ENSINO REGULAR:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
DOCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS**

Jocilene Maria da Conceição Silva⁵⁷

Núbia Irene Gonçalves Santana⁵⁸

Maria Roseane Gonçalves de Menezes⁵⁹

Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) /Universidade do Minho (Portugal)

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar de que maneira está ocorrendo a inclusão de alunos com trissomia 21 nas turmas comuns do ensino regular, bem como a formação e práticas pedagógicas dos docentes que estão recebendo essa clientela. A pesquisa foi qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como técnica de coleta de dados, os questionários. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores que exercem a docência nas turmas comuns do ensino regular de escolas da rede pública municipal da cidade de Manaus. Os resultados demonstraram que a formação inicial não consegue capacitar adequadamente os docentes para o

⁵⁷Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil)/Universidade do Minho (Portugal). Email: jocileneconceicao@hotmail.com

⁵⁸ Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Manaus-Brasil). Email: jocilene.silv@bol.com.br

⁵⁹Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) /Universidade do Minho (Portugal). Email: mariaroseanegm@gmail.com

desenvolvimento de trabalho pedagógico com crianças com deficiência intelectual que é uma das características marcantes da trissomia 21. A formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação em função de sua carga horária muito reduzida (20 horas) também não capacita de forma adequada, apesar de trazer benefícios por esclarecer várias dúvidas. A maior dificuldade dos docentes está relacionada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliação dos alunos com trissomia 21, pois o ritmo de aprendizagem desses alunos geralmente é mais lento. No que se refere às famílias, o fato de não acreditarem no potencial de seus filhos, não estimulam a sua aprendizagem, muitas vezes infantilizando-os.

Palavras- Chave: Inclusão; Trissomia 21; Formação; Práticas Pedagógicas; Docencia.

Introdução

O grande interesse por esse tema surgiu a partir de uma visita na escola de educação especial André Vidal de Araújo localizada na cidade de Manaus, momento em que tivemos o primeiro contato com crianças deficientes, após isso, começamos a visitar escolas regulares que estavam incluindo crianças com deficiência, quando começamos a conhecer melhor os documentos orientadores da inclusão de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular, tivemos a oportunidade de perceber que a inclusão tem como propósito incluir as pessoas com limitações físicas, intelectuais, sensoriais, entre outras no espaço social, torná-las participantes da vida de maneira igualitária como as pessoas ditas “normais”, sendo asseguradas pelas leis e diretrizes que amparam o direito a educação para todos.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa teve-se como foco principal o estudo da criança com trissomia 21, tendo como objeto de estudo a deficiência intelectual.

Devido às observações das metodologias e as práticas usadas por uma professora do 5ª ano de uma escola pública do ensino fundamental, alguns questionamentos surgiram: Quais seriam as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com alunos que possuem a trissomia 21, em função de suas limitações cognitivas, ou seja, a deficiência intelectual?

Quais as dificuldades encontradas pela escola como um todo para incluir esses alunos nas turmas comuns do ensino regular ?

Conforme surgimentos de leis que permitem a educação para todos, incluindo crianças com deficiência nas turmas comuns de ensino regular, passou a existir também a necessidade de profissionais qualificados, não somente na teoria como também na prática para ensinar esta nova clientela. Surgiu uma nova indagação: De que maneira esses profissionais estão sendo formados para receber os alunos com deficiência nas turmas comuns?. Sabe-se que isso será possível através de políticas de formação e valorização dos docentes. Se a inclusão traz um novo protótipo de educação, é indispensável que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva.

De acordo com Ferreira (2006, p.231) os docentes para vencer os obstáculos da educação inclusiva devem receber uma formação inicial e continua de maneira qualitativa.

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações.

O profissional da educação deve acompanhar o desenvolvimento e novo perfil da educação que hoje tem como proposta um novo público a ser atendido, por essa razão que o docente tem que adquirir conhecimento e conhecer este novo público e através da formação, sendo assim terá como realizar atividades, tendo agilidade para lidar com o diferencial.

O estudo presente concretiza a pesquisa que teve como objetivo geral analisar a formação do docente no ensino regular atendendo as crianças com trissomia 21 dentro de um ensino comum, verificando as utilizações das metodologias adaptadas, que contribuíram para aprendizagem do aluno com esta síndrome. Os objetivos específicos foram: conhecer a legislação referente à formação do professor, ressaltamos a relevância do conhecimento do profissional da educação para lidar com as diversidades e

limitações dos alunos com trissomia 21 no que se refere ao seu processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

O método utilizado no presente estudo foi o fenomenológico. Conforme Chizzotti (2001, p.11) “A fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de seus fatos”. A fenomenologia origina-se do grego composta por duas partes: fenômeno aquilo que se mostra, que aparece a nós primeiramente pelo sentido; e a Logia a capacidade de refletir, um discurso esclarecedor.

A educação voltada para a criança com trissomia 21, deve ser refletida para o nosso conhecimento como profissionais da área de ensino, com propósito de descobrir as estruturas essenciais da formação do docente para exercer com qualidade as competências exigidas para desenvolvimento dessa clientela.

Portanto a fenomenologia utilizada como método de estudos acentua a compreensão o homem e o mundo, ou seja, o educador por sua vez deve adentrar na realidade do discente com trissomia 21, através do relacionamento professor - aluno com necessidades educativas, contribuindo desse modo para o docente à formulação da sua experiência.

A abordagem qualitativa demonstra a própria denominação formação de profissionais da educação, compreendendo a relevância da concepção do professor, que mostra a percepção do conhecimento adquirido pelo docente por meio da associação de teoria e prática, colaborando para sua capacitação, portanto o desenvolvimento de aprendizagem do sujeito com trissomia 21 depende muito da competência de conhecimento e experiência do professor que aprende a lidar com os alunos com trissomia 21.

Para o andamento dessa investigação foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo, nesta última houve a aplicação de questionários. Segundo Fonseca (2010, p. 70)

O pesquisador efetua a coleta de dados diretamente no local da ocorrência dos fenômenos. Para a realização da coleta de dados, são utilizadas técnicas específicas como a observação direta, aplicação do questionário, os formulários e as entrevistas.

Fonseca propõe uma investigação do ambiente natural com sua fonte direta de dados sendo presenciado o maior número de situações dos fenômenos sempre mantendo a sua originalidade que contribuam para edificação da pesquisa.

De modo que todas as observações foram coletadas através de técnicas específicas para construção da pesquisa, ou seja, a aplicação de questionário em forma de formulários e para conclusão da análise, todas essas coletas de dados foram qualitativamente avaliadas estando em consideração todas as opiniões e interpretações fornecidas pelos sujeitos aos quais os questionários foram aplicados.

Políticas de Inclusão

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta o documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que vem propiciando avanços e buscando atender aos anseios de toda a sociedade que luta pela garantia de direitos amparados constitucionalmente, principalmente pelos direitos a “educação para todos”. Portanto a pessoa com deficiência também tem o direito de integrar-se na escola de ensino regular, vencendo todas as barreiras e preconceitos ou qualquer tipo de discriminação.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualmente e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão e fora da escola.

De acordo com o referido documento, a escola deve organizar-se para efetivar as ações previstas na política de inclusão, trabalhando de acordo com o que está previsto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde as pessoas com deficiência devem ser incluídas, tendo o direito de participar e usufruir de todos os bens sociais,

dentre eles os educacionais, tendo oportunidade de exercer plenamente sua cidadania, além disso, promovendo assim o seu desenvolvimento em todos os aspectos, intelectuais, físicos, culturais e sociais.

Trissomia 21/Síndrome de Down

Um número significativo de crianças nascem com síndromes que provocam deficiências de ordem física ou cognitivas, dentre elas, podemos citar a trissomia 21 que tem origem genética, sendo causada por um erro durante a divisão celular embrionária. Segundo o teórico Schewartzan, (1999, p.47)

Por motivos ainda desconhecidos, durante o desenvolvimento das células do embrião são formados 47 cromossomos no lugar dos 46 que se formam normalmente. O material genético em excesso altera o desenvolvimento regular da criança. Este material extra se encontra localizado no par de cromossomos 21, daí o outro nome pelo qual é conhecida, Trissomia do 21. Para confirmar o diagnóstico de síndrome de Down é necessário fazer um exame genético chamado cariótipo.

Cariótipo é o nome dado ao conjunto de cromossomo contantes em uma célula. O exame genético chamado cariótipo, visa analisar a quantidade e a estrutura dos cromossomos em uma célula. Esse tipo de exame é para diagnosticar quando há alteração nos cromossomos, no caso da síndrome de Down, mostra que ao invés de 46 cromossomos a pessoa possui 47 cromossomos em suas células.

A alteração ocorre durante ou depois da fecundação. Os cromossomos são devidos em 23 pares, sendo que em uma criança com síndrome de Down o par número 21 existe um cromossomo extra, pois denominando a trissomia 21. As alterações genéticas modificam todo o desenvolvimento e maturação do organismo e a cognição da pessoa com síndrome de Down.

De acordo com Schewartzan (1999, P.50) a síndrome de Down (trissomia 21) é uma circunstância genética, essa ocorrência ocorre dependente de status social/ ou de qualquer raça humana, ele afirma que:

A síndrome de Down é uma ocorrência genética natural e universal, estando presente em todas as raças e classes sociais. É a alteração genética mais comum, sendo registrada aproximadamente em 1 de cada 700 nascimentos. Não é uma doença e,

portanto, as pessoas com síndrome de Down não são doentes. Não é correto dizer que uma pessoa sofre de, é vítima de, padece ou é acometida por síndrome de Down. O correto seria dizer que a pessoa tem ou nasceu com a síndrome de Down. A síndrome de Down também não é contagiosa.

De acordo com o autor não se pode relacionar a trissomia 21 como uma doença, ou seja, a pessoa com a síndrome não pode ser vista como uma vítima da fatalidade ou ser trata como uma pobre coitada isso é grande erro.

Segundo o teórico em lugar de estampa a realidade é necessário usar o termo correto quando nos referimos a uma pessoa com síndrome de Down o certo é dizer que ela tem ou nasceu com a síndrome. Portanto o intelecto sendo um pouco mais lento do que o de outra criança dita “normal”, se deve ter respeito por essas pessoas que são capazes de aprender e ensinar de acordo com as limitações.

Conforme aponta Schwartzan (2003) o diagnóstico para identificar a SD (Síndrome de Down/trissomia 21) pode ser realizado antes ou após o nascimento da criança.

O diagnóstico da SD pode ser feito a partir do nascimento do bebê, ou mesmo antes, por meio do exame de ultrassonografia, pela observação de alterações fenotípicas e outras características típicas⁶. Este diagnóstico, no entanto, só levanta suspeita, uma vez que tais características não são específicas da SD e cada uma delas pode estar presente isoladamente em pessoas comuns. O diagnóstico definitivo só é alcançado por meio do cariógrama - estudo do cariótipo (identidade genética de um indivíduo).

As observações podem ser feitas por meio de um exame de ultrassonografia, sendo que este tipo de exame não garante, o diagnostico certo, somente identificar características típicas ou alteração constituídas genéticas de um organismo (fenotípicas).

De acordo com Werneck (1995, p.60) quando um bebê nasce é possível perceber se há a SD, pelos traços e as características peculiares são bem presente na criança recém nascido. Vejamos abaixo as três principais características.

As três principais características da síndrome de Down são: 1-A hipotonia (flacidez muscular, o bebê é mais molinho); 2-O comprometimento intelectual (a pessoa aprende mais devagar); 3-O fenótipo (aparência física). Algumas das características físicas são: olhos amendoados, uma linha única na palma de uma ou das duas mãos,

dedos curtos, entre outros. Mas apesar da aparência por vezes comum entre pessoas com síndrome de Down, é preciso lembrar que o que caracteriza mesmo o indivíduo é sua carga genética familiar, o que faz com que seja parecido com seus pais e irmãos.

Hipotonia é a diminuição do tônus muscular, geralmente em bebês, de acordo com relatos do teórico ao carregar a criança a uma sensação de corpo mole e flácido. Comprometimento intelectual é termo que usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental, sendo natural que enfrente dificuldade de aprendizagem.

A aparência física de uma pessoa com síndrome de Down nem sempre apresenta todas as características e também seja de acordo com a carga genética familiar, sendo uma característica, mas específicas os olhos amendoados, na palma de uma mão ou das duas a presença de uma linha única e dedos curtos, como outras características.

No entanto Werneck (1999, p.56) entra em questão falando a respeito das desvantagens existentes no indivíduo com síndrome de Down em comparação a outras crianças ditas normais.

As crianças com síndrome de Down encontram-se em desvantagem em níveis variáveis face a crianças sem a síndrome, já que a maioria dos indivíduos com síndrome de Down possui retardo mental leve (QI 50-70) a moderado (QI 35-50), com os escores do QI de crianças possuindo síndrome de Down do tipo mosaico tipicamente 10-30 pontos maiores. Além disso, indivíduos com síndrome de Down podem ter sérias anomalias afetando qualquer sistema corporal.

Conforme as palavras do teórico a maioria das pessoas com síndrome de Down tem deficiência intelectual leve causando assim sérias anomalias afetando qualquer sistema nervoso. A característica frequente dessa anomalia é a microcefalia, que sofre uma redução de peso e tamanho do cérebro. Há outras deficiências como motoras, infecciosas, problemas no coração, problemas na visão (miopia, astigmatismo ou estrabismo) e na audição. No entanto Schwartzman (2003) constata que número menor de neurônios compromete o desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down.

A anatomia do cérebro da pessoa com SD é diferente e está relacionada a uma redução de seu volume de três a cinco por cento, atribuída à diminuição do tamanho dos lobos (regiões do cérebro). Constata-se também um número menor de neurônios em

comparação com a população em geral. Tais diferenças estão diretamente ligadas ao comprometimento intelectual das pessoas com SD.

Shwartzman afirma que devido à diminuição da região do cérebro compromete na incapacidade de organizar atos cognitivos, de modo que ficar claro que este indivíduo terá dificuldades para resolver problemas e encontrar soluções. Pode-se observar que a criança com SD apresentara sérios problema de aprendizagem quando for inserido a uma escola pública ou particular. Sendo que apresentara dificuldade de assimilar qualquer conteúdo ou pergunta sem nenhuma agilidade como qualquer outra criança sem síndrome de Down.

Segundo Glat (1995) a criança com SD nos seus primeiros meses de vida pode apresenta problemas no processo da fala devido à hipotonia muscular

A hipotonia muscular também pode interferir no processo de aquisição de linguagem, sobretudo nos primeiros meses de vida quando a criança começa a estabelecer os vínculos comunicativos com a mãe. O sorriso e o contato de olho começam mais tarde, o que leva a mãe a pensar que seu filho não responde aos estímulos. Berger (1995), citado por Voivodic (2004), observou, no entanto, que as crianças percebem as características da vocalização da mãe desde bebês e se adaptam a elas. A verbalização também tem início tardio em relação às outras crianças, fato que pode levar as mães a serem mais diretivas na comunicação, evitando perguntas e com isso, não contribuindo para o desenvolvimento da fala do filho com SD.

O teórico afirma que toda criança com alguns meses de vida começa a ter contato com a mãe, sendo manifestado por gestos como um sorriso o olhar, criando então o vínculo comunicativo. Conforme o autor, a criança com SD o processo de verbalização inicia tardio do que outras crianças sem a síndrome de Down, causando na mãe uma reação negativa em relação ao processo da fala da criança, dando a entender que o seu filho não responde aos seus estímulos. Segundo Schwartzman (2003) uso funcional da linguagem é utilizado mais que da metade das pessoas que tem a síndrome de Down.

A maioria das pessoas com SD faz uso funcional da linguagem e compreende as regras de conversação, sendo as habilidades comunicativas variáveis entre os indivíduos, uma vez que a fala é um processo que se constrói socialmente. A aquisição

de linguagem em pessoas com SD, a despeito das condições estruturais de seus portadores, está intimamente ligada ao estigma que se interpõe na relação mãe-filho com SD, fato que dificulta seu desenvolvimento pleno. (Shwartzman, 2003).

O teórico afirma que esse comprometimento do desenvolvimento da linguagem é trabalhado por meios do uso funcional da linguagem qual o SD possui conversão com compreensão. Cabe ressaltar conforme a fala do autor que a estimulação precoce por meio de interação social dialógica contribui para participação no aspecto social na vida da pessoa que tem SD. Portanto aquisição de linguagem em pessoa com síndrome, esta relacionada de acordo com as condições estruturais da pessoa com SD, constituindo fortemente vinculada pelas as cicatrizes produzida de mãe-filho impedindo o desenvolvimento total do SD. De acordo com Burckley e Sacks (2003), foi observado nas pesquisas o aspecto comportamental das pessoas com síndrome de Down.

Com relação aos aspectos comportamentais, teimosia, ritualização, impulsividade, problemas para dormir e fobias têm sido observados em pessoas com SD (Buckley e Sacks, 1987 apud Casarin, 2003), desconstruindo, portanto, o estereótipo da figura dócil e sociável das pessoas com SD. Embora a SD defina alguns aspectos físicos de seus "portadores", suas características psicológicas serão construídas no meio em que vivem. Foi possível observar em Wu (2005) que as pessoas com SD são consideradas pela maior parte dos professores entrevistados como "amorosos, afetuosos, anjos ou santos", mas, como afirma Casarin (2003, p.281), "... apesar de haver uma tendência à uniformização, a pessoa com SD tem sua própria personalidade e se diferencia de outras pessoas".

A principal característica da pessoa que nasce com síndrome de Down é a redução da capacidade intelectual.

Quanto aos aspectos cognitivos, a deficiência mental é uma das características mais constantes da SD e irá variar em cada indivíduo. As pessoas com SD apresentam déficit de atenção, causado por alterações neurológicas, déficit de memória, relacionado à memória auditiva imediata, o que pode afetar a produção e o processamento da linguagem, e déficit na memória de longo prazo, o que pode "interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento das situações" (2003, p. 45).

De acordo com o teórico a causa que leva a criança com SD apresentar diversas dificuldades é ocasionada pelas alterações neurológicas. Ocorrendo outras dificuldades como problema de memorização relacionado à memória auditiva imediata, comprometendo o desenvolvimento da fala e pelo déficit na memória de extenso prazo acarreta na construção de conceitos, na generalização e organização das situações. Conforme Glat (1995, p.62) existe muitos meios que podem colaborar no desenvolvimento da criança com síndrome de Down/trissomia 21.

Vários aspectos podem contribuir para um aumento do desenvolvimento da criança com síndrome de Down: intervenção precoce na aprendizagem, monitorização de problemas comuns como a tireóide, tratamento medicinal sempre que relevante, um ambiente familiar estável e condutor, práticas vocacionais, são alguns exemplos. Por um lado, a síndrome de Down salienta as limitações genéticas e no pouco que se pode fazer para sobrepujá-las; por outro, também salienta que a educação pode produzir excelentes resultados independentemente do início. Assim, o empenho individual dos pais, professores e terapeutas com estas crianças pode produzir resultados positivos inesperados.

Segundo o autor é fundamental para o desenvolvimento da criança com síndrome de Down, o ambiente familiar estabilizado. A participação da família na vida de um SD é principal fonte segura contribuindo para o crescimento de modo acentuado. É de grande relevância ressaltar também os cuidados de saúde sendo sempre monitorizado. O acompanhamento de profissionais da educação e terapeutas pode contribuir muito no desempenho individual produzindo assim resultados positivos.

Schwartzan (1999, p.48) afirma que a criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente das ditas “normais”. Significando então o rendimento desta criança acontece gradativamente, por ter um processo de maturidade lenta.

A criança com síndrome de Down têm idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta da "normais", que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso: o fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente.

De acordo com o teórico, não se pode esperar de uma criança com SD uma resposta igual da outra criança que não tem a síndrome. Esse dano neurológico ocorre pelo motivo do desajuste funcionais do sistema nervoso.

No entanto a criança com síndrome de down tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e ate mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança.

Segundo Schwartzman (1999, p. 233) a educação da criança com necessidades especiais é muito difícil para ser compreendida, mais de acordo com “direito educação para todos” os currículos devem ser adaptados as normativas gerais educativas.

A educação da criança é uma atividade complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais. A criança Down apresenta muitas debilidades e limitações, assim o trabalho pedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe estimulação adequada para desenvolvimento de suas habilidades. Programas devem ser criados e implementados de acordo com as necessidades especificas das crianças. Frequentar a escola permitirá a criança especial adquirir, progressivamente, conhecimentos, cada vez mais complexos que serão exigidos da sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo.

Portanto o autor afirma que a proposta curricular deve ser o acompanhamento cautelosamente pelos os educadores e pais. As crianças com síndrome de Down apresenta uma deficiência intelectual que dá origem para suas limitações, de modo que o trabalho pedagógico tem que elabora atividades de forma cuidadosa, atendendo as necessidades/dificuldades que são encontradas ao lidar com criança com deficiência intelectual neste caso a criança com síndrome de Down. Para o teórico a participação da criança com síndrome de Down na escola permitira adquirir conhecimentos mais complexo é por razão a presença da formação do professor nas escolas públicas e particulares.

Formação Docente e Práticas Pedagógicas

A educação no Brasil ganha uma atenção especial para melhoria no ensino brasileiro e destacando relevância da formação do docente. Segundo Garcia e Sálua (2009,p. 15)

A formação de profissionais da educação tem sido objeto de grandes debates no Brasil entre os acadêmicos da área, o governo, os pais de alunos e a sociedade civil. Essa tendência evidencia-se, sobretudo, a partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que dedica um capítulo inteiro á questão. Mas essa discussão na tem sido tranquila e consensual, havendo posições diversas sobre o assunto. O que se objetiva com este é analisar as concepções de educação e deformação docente esboçada pela organização de cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e as possíveis influência desse organismo sobre a política de formação dos professores no Brasil.

Portanto de acordo com a teórica, a formação do professor requer discussões referentes ao desenvolvimento do profissional da educação, havendo a participação nos debates, profissionais da área de educação, o governo, os pais de alunos e a sociedade civil.

A convergência focalizada na formação do professor é confirmada a partir da divulgação da lei e diretrizes e base da educação nacional (LDB, 1996) aplica-se um capítulo inteiro, surgindo muitas posições diversas sobre o assunto, mais sendo analisada sempre com a intenção de organização e desenvolvimento da construção de sociedade participativa na educação, tendo bons profissionais da educação formados.

De acordo com Garcia e Sálua (2009, p.33) a lei e diretrizes e bases da educação (LDBN) expõe de maneira objetiva o entendimento da formação do educador.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta de forma clara a concepção da formação como: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiência anterior em instituições de ensino e outras atividades (art.61, inciso I e II). Em seguida, na mesma lei, são introduzido as figuras dos institutos superiores de educação (ISE) e dos cursos normais superiores, como estrutura organizacionais e pedagógicas que deverão dar concretude a esse modelo. Referidas estruturas são criadas como instituições de ensino

superior, mas deslocadas das universidades, sendo que apenas estas últimas têm por missão realizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A LDBN 9394/96 mostra com clareza a percepção do conhecimento adquirido pelo professor por meio de teoria e ao longo período experiência de serviços, prevalecendo à formação do docente, considerando a capacitação adentrada pelas atividades e práticas. Na mesma lei da LDB em seguida o artigo 6 inciso I e II é colocada em instituições superiores de educação e dos cursos normais superiores, uma composição estrutural organizacionais e pedagógicas, que devera ser uma referencia para o ensino, pesquisa e extensão para a capacitação do professor.

Educar é um desafio para todos os professores, de modo que papel do professor na educação é de questionar, partilhar, criar, desperta a imaginação, desafiar e encoraja aluno a conhecer a sua própria capacidade, inteligência e superar limitações. Segundo Kullok (2002, p. 10)

Quando pensamos em ensinar, as ideias associativas no levam a instruir, comunicar conhecimento ou habilidades fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir-ação de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Nesta ótica, não há relação, mas apenas a prevalência de um elemento sobre o outro.

Segundo o autor o ensinar dar ensejo para o educador ser responsável pela a formação humana, porém para que o docente venha alcançar com sucesso os objetivos na área da educação, implica numa formação solida, dando condições para exerce com propriedade no ensino. E não se vista como uma prevalência de um elemento sobre o outro.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a formação do professor vem sendo discutida no campo de pesquisa e cada vez mais surge muitas questões para serem estudas e refletidas. Segundo o MEC (2006), toda esta construção de conhecimento é para favorecer o aluno na sua aprendizagem.

O professor requer uma serie de estratégias organizativas e metodologias em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos; que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como

uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura. (MEC, 2006, p.39).

De modo que o professor buscará meios didáticos e metodologias em sala de aula que seja capaz de conduzir o seu aluno para construção de conhecimento. Ou seja, o docente deve pretender construir o conhecimento concreto, não cansara e nem medira sua dimensão física para favorecer para os alunos uma educação de reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura.

Conforme Schwartzman (2003, p 253), a educação especial assinalou meios necessários e proporcionais para criança com dificuldade de aprendizagem. “A educação especial caracteriza-se por um conjunto de providências que proporciona a criança, ajuda temporária, atendimento permanente e acompanhamento durante período maior adaptação ao currículo comum”.

A escola tem que planejar sua atuação e a base de sua intervenção educativa por meio de elaboração curricular contribuindo para atividades educacionais escolares. Incluindo a diversidade inerente ao desenvolvimento humano, de modo que a educação escolar terá que assegurar equilíbrios entre a necessária unidade do currículo e a diversidade dos alunos. Como citado antes o QI da criança com síndrome de Down esta abaixo de uma criança sem a síndrome de Down.

Alunos com NEE, especialmente com SD, avançarão sempre a passo mais lento do que os demais colegas normais, aumentando a defasagem entre a idade cronológica e o desempenho acadêmico. Cabe aos professores da educação infantil e da educação básica identificar, por meio de avaliação psicopedagógica, as crianças que demonstram dificuldade em qualquer área do currículo, a fim de prescrever atendimento adequado. (Schwartzman, 2003, p.254).

Para o autor os alunos com síndrome de Down progredirão lentamente do que os demais colegas normais, neste caso aumentam as diferenças entre a idade cronológica e o desempenho acadêmicos. No entanto compete ao professor identificar por meios de recursos avaliativos psicopedagógicos as dificuldades de aprendizagem em qualquer campo curricular, ou seja, o atendimento devera ser de acordo com as necessidades

apresentadas pelo o aluno, constituindo um atendimento adequado para cada caso de dificuldades.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

Após a efetivação de pesquisa bibliográfica a respeito da temática em estudo, realizou-se uma pesquisa de campo no sentido de verificarmos in loco, de que maneira está acontecendo o processo de inclusão dos alunos com síndrome de down, de que forma os docentes que vem recebendo esses alunos em suas salas comuns estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas, bem como quais suas dificuldades e formação.

Neste momento serão Abordados dados da pesquisa realizada no período de agosto a novembro de 2012, em cinco (05) escolas municipais de ensino fundamental, uma de cada gerência distrital: Leste I , Leste II, Norte, Oeste e Sul. A pesquisa envolveu cinco (05) professores do ensino fundamental. Esses docentes responderam a um questionário contendo 14 (quatorze) questões, aqui demonstraremos os resultados dos questionamentos considerados mais pertinentes para responder às problemáticas da pesquisa em questão.

Primeiramente apresentaremos os percentuais correspondentes à seguinte questão: Durante os últimos cinco anos de docência, você recebeu alguma criança com Necessidades Educacionais Especiais, especificamente com Síndrome de Down em sua sala de aula?

Um percentual de 100 % dos professores entrevistados afirmaram que receberam sim crianças com síndrome de down em suas turmas. Você sentiu dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade com esta criança? Quais foram essas dificuldades?. O gráfico correspondente a esta questão demonstrou que 100% dos professores sentiram dificuldades para efetivar práticas pedagógicas com estes alunos, afirmando que eles nunca acompanhavam a turma, sempre apresentando um ritmo mais lento e maiores dificuldades na aprendizagem, os docentes também disseram sentir dificuldades na hora da avaliação, pois não sabiam se os alunos com síndrome de down deveriam ser promovidos automaticamente ou retidos, pois geralmente não conseguiam aprender em um ano letivo as habilidades exigidas em cada componente curricular.

Também foi perguntado: Na sua opinião, a sua formação inicial (graduação) o (a) deixou apta para desenvolver trabalho pedagógico com crianças que possuem a síndrome de down? Justifique: Á partir das respostas a esta questão ficou constatado que 100% dos docentes não se sentiam aptos a desenvolver trabalho pedagógico com nenhuma criança especial após o término da graduação, eles argumentaram que a disciplina de Educação Especial oferecida no seu curso de graduação foi muito teórica, faltando a parte prática.

Quando perguntou-se para os docentes se já haviam participado de algum curso de formação em serviço oferecido pelas Secretarias de Educação (SEDUC ou SEMED) que os capacitasse a desenvolver trabalho pedagógico com crianças especiais, especificamente com crianças com Síndrome de Down, 60% dos docentes afirmaram que receberam um curso de formação com carga horária de apenas 20 horas, que esclareceu muitas dúvidas, porém também faltou a parte prática e orientações referentes ao processo de avaliação desses alunos.

As respostas à indagação referente ao apoio ou orientação recebida de órgãos específicos, da direção ou coordenação da escola para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com as crianças com síndrome de down, nos levou a perceber que 80% dos docentes receberam apoio e orientações da gestora, coordenadora pedagógica de sua escola ou do CMEE (Complexo Municipal de Educação Especial).

Quando perguntou-se se as famílias dos alunos com síndrome de down são participativas e colaborativas, 50% dos docentes afirmaram que sim, porém os outros 50% disseram que as famílias são omissas e superprotegem seus filhos, subestimando suas capacidades, tratando-as como bebês, isso atrapalhava muito o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Finalizando, perguntou-se a eles:- O que está faltando nas escolas para que a Política de inclusão seja efetivada com qualidade?. Eles disseram que dentre outras coisas, está faltando principalmente uma melhor formação, não só em serviço, mas uma política de formação que ofereça cursos de Pós-Graduação em Educação Especial para todos os professores da rede, além disso a redução do número de alunos e um professor auxiliar ou estagiário nas salas de aula.

Ao final da pesquisa, verifica-se os docentes em momento algum afirmam ser contra o processo de inclusão de crianças com deficiência, na realidade reivindicam maiores e melhores condições de trabalho e formação adequada que os possibilite desenvolver práticas pedagógicas e avaliativas satisfatórias com as crianças com síndrome de down.

Considerações Finais

A formação do professor visa capacitá-lo para atender as necessidades dos alunos, formando-o para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, ao vivenciar-se a política de inclusão, os docentes estão recebendo em suas turmas comuns, vários alunos com deficiência, dentre esses, alunos com síndrome de Down e consequentemente com deficiência intelectual, devendo ter uma sólida formação para desenvolver práticas pedagógicas satisfatórias com esses alunos.

Percebe-se na fala dos professores entrevistados que eles não são contra o processo de inclusão, mais acreditam que é necessário maior investimento em educação e em formação. Ou seja, é necessário o investimento por parte da política pública para aprimorar a formação dos professores para que a educação tenha mais qualidade, não deixando de expressar a valorização que se deve ter ao professor sendo ele responsável pela construção de conhecimento.

Conclui-se que os dirigentes governamentais brasileiros devem ter mais compromisso com a educação e a formação do professor, cabendo a eles a responsabilidade de promover meios e incentivos ao desenvolvimento da pessoa do educador e seu preparo profissional garantindo uma melhor qualificação.

E que sejam realizadas programas mais eficazes para atender com efetividade todos os direitos que os alunos com síndrome de Down ou outra deficiência tem a educação, combatendo a discriminação e o preconceito e que a inclusão não signifique somente uma obrigação da política mais um avanço para a educação brasileira que hoje recebe nas escolas de ensino regular crianças com diversas deficiências e dificuldades.

Referências Bibliográficas

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.(1994). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Lei 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Brasília.
- Burkley, Walter. (1971)A sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas. São Paulo: Cultrix.
- Chizzotti, Antonio.(2006). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo Cortez.
- Ferreira, Windyz B .(2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus. p. 212-236.
- Fonseca,R. (2010).Feliz Ano Novo.3 ed. Rio de Janeiro:Agir.
- Glat, R.; Kadlec, V. (1995) .A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de ação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Agir.
- Garcia, Dirce M. F. e Sálua, Cecílio. (organizadores)(2006) .Formação e profissão docente em tempos digitais – Campinas, SP: Editora Alínea. Vários autores.
- Kullok, Maísa Gomes Brandão (Organizadora) (2002) .Relação do professor-aluno: contribuição prática pedagógica – Maceio: Edufal.
- Schwartzan, J. S.(1999) Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie.
- Werneck, Claudia. (1995)Muito Prazer, Eu Existo - Um Livro Sobre As Pessoa Com Síndrome De Down. São Paulo, Wva.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jocilene Maria da Conceição Silva⁶⁰

Keite Lídyia da Silva Freitas⁶¹

Maria Roseane Gonçalves de Menezes⁶²

Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) /
Universidade do Minho (Portugal)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira as escolas públicas estão efetivando a inclusão de crianças com deficiência visual nas salas de aula da educação infantil. A pesquisa é qualitativa, onde realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo e utilizou-se como técnica de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa foram cinco (05) professores de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Manaus que exercem a docência na educação infantil. Os resultados demonstraram que os docentes ao receberem alunos com deficiência visual: baixa visão ou cegueira a priori tiveram muitas dificuldades, eles afirmaram que a formação inicial (curso superior) não capacita o profissional, pois a carga-horária da disciplina de Educação Especial é muito pequena, limitando-se aos aspectos teóricos, falaram também que os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação são bons, esclarecem muitas dúvidas, porém a

⁶⁰ Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal).Email: jocileneconceicao@hotmail.com

⁶¹Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB, Manaus-Brasil). Email:jocilene.silv@bol.com.br

⁶² Faculdade Salesiana Dom Bosco (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal). Email: mariaroseanegm@gmail.com

carga horária também é muito pequena (20 horas). Na análise dos dados, foi observado que um dos maiores empecilhos que dificultam a permanência e o sucesso (inclusão) do aluno com deficiência visual é o desconhecimento por parte dos docentes e a falta de recursos adaptados para atender as necessidades desses educandos.

Palavras-Chave: Inclusão; Deficiência Visual; Educação Infantil.

Introdução

O interesse pelo tema surgiu à partir de uma visita em uma escola de educação infantil, ao ver uma criança com baixa visão, isso nos deixou muito inquieta, pois pudemos perceber as dificuldade dessa criança no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Então começamos a ter vontade de pesquisar em livros, revistas e artigos tudo o que se referia à política de inclusão e deficiência visual .

Ao efetivar as leituras sobre deficiência visual pode-se perceber que não é nada fácil para um professor desenvolver trabalho pedagógico sem recursos, porém tinha a curiosidade de ler e pesquisar como está se desenvolvendo o trabalho pedagógico com essas crianças na sala de aula, no decorrer das visitas pode-se perceber que mesmo a professora trabalhando com recursos e materiais ampliados a criança apresentava muitas dificuldades na realização das atividades.

Pode-se acompanhar a aluna na psicóloga em vários momentos, lá ela tinha atividades com blocos lógicos, para desenvolver tamanho e textura dos objetos, no outro momento a psicóloga trabalhava com letras feitas em papéis mais escuros, colava também pedaços de lixas para a estimulação tátil.

Os pais dessa criança demonstravam dificuldades em lidar com a situação, pois fazia pouco tempo que ela tinha apresentado o problema na visão. O médico tinha comunicado que os exames esclareceram que aos poucos iria reduzir a visão da menina, isso dificultava o trabalho do professor, pois muitas vezes essa criança apresentava resistência, não queria utilizar os materiais ampliados, colocava os objetos muito perto do rosto, tínhamos que ter cuidados, pois se um objeto tivesse alguma substância química, iria prejudicá-la com crises alérgicas .

Trabalhar com crianças com deficiência visual é um grande desafio, mas podemos estar pesquisando mais sobre o tema, pois a pesquisa pode trazer benefícios

não somente para uma criança, mas para várias pessoas que tem dificuldades na visão, pois terão a oportunidade de serem incluídos numa sala de aula “normal” com outras crianças, pois a educação de qualidade é um direito de todos.

Por isso, passou-se a ter curiosidade de ler e investigar como está acontecendo à inclusão de crianças com deficiência visual nos Centros Municipais de Educação Infantil e quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes deste nível de ensino.

O Objetivo geral da pesquisa foi Analisar de que maneira as escolas públicas estão efetivando a inclusão de crianças com deficiência visual nas salas de aula de educação infantil. Os Objetivos específicos foram Conhecer as obras que se referem a inclusão de crianças com deficiência visual; Averiguar a metodologia de trabalho pedagógico utilizada pelos docentes para a inclusão de crianças com deficiência visual; Verificar as dificuldades dos docentes na efetivação da inclusão de crianças com deficiência visual nas turmas da educação infantil.

Realizamos uma abordagem da política de inclusão, falando a respeito dos documentos de âmbito internacional e nacional que fundamentam a política. Há também uma abordagem referente à deficiência visual que divide-se em baixa visão e cegueira e finaliza com comentários referentes à educação infantil, sua definição de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394/96 e as orientações contidas nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIS).

Metodologia

O presente estudo foi realizado seguindo as orientações do método fenomenológico, pois estamos buscando in loco, ou seja, no campo as respostas de nossas inquietações com relação a política de inclusão de alunos com deficiência visual, a fim de realizar uma investigação de como esta política vem sendo efetivada, bem como as formas de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, suas dificuldades e ações para que os obstáculos sejam vencidos.

O método fenomenológico faz com que a pesquisador analise o mundo e os fenômenos sociais e educacionais a partir da vivência dos sujeitos envolvidos, ou seja os momentos que vivenciamos no campo de pesquisa são muito importantes pois a

partir dessas vivências e desses olhares é que interpretamos e compreendemos a realidade buscando respostas.

O método fenomenológico possibilita ao pesquisador investigar fenômenos humanos, o estágio possibilita muitas coisas boas como a verificação do comportamento dos alunos ou até mesmo da professora a forma de como os alunos estão desenvolvendo a aprendizagem, se existe inclusão na escola como e trabalhada essa inclusão de crianças com deficiência visual.

O objetivo desta pesquisa é que as nossas perguntas norteadoras comecem a ter um sentido para resposta ou seja uma compreensão a partir das interpretações das ideias dadas como uma forma de identificar e compreender o fenômeno estudado.

O motivo de optar pelo método fenomenológico é que esse método foi muito eficaz, tirando várias dúvidas das questões norteadoras, pois as dificuldades existentes para incluir crianças com deficiência em qualquer estabelecimento de ensino, não são nada fáceis. A fenomenologia é importante pois ela delinea o caminho da investigação, como a escola ou o professor possibilitam a inclusão de crianças com deficiência visual numa sala de aula de educação infantil.

Hoje através dos estudos pode-se dizer que as escolas tem como estar realizando vários meios e atividades que visam a inclusão de alunos cegos e com baixa-visão. Para que o aprendizado seja desenvolvido nas turmas comuns do ensino regular ou seja esses alunos, possam desfrutar desse direito é preciso que os professores devem estar bem preparados, e sejam criativos e dinâmicos para estarem preparando ambientes, materiais para estarem trabalhando com essa modalidade.

Pois nem todas as escolas tem uma sala preparada ou com materiais as escolas regulares muitas tem materiais inclusivos, porque os professores criam com materiais para estarem trabalhando nas dificuldades desses alunos.

Escolhemos a pesquisa qualitativa, pois a investigação se trata das dificuldades de incluir crianças com deficiência visual na educação infantil. Bodgan e Biklen entendem a pesquisa qualitativa como aquela em que os pesquisadores têm como alvo o seguinte:

Para melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Eles procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são aqueles significados. Usam observação empírica porque é com os eventos

concretos do comportamento humano que os investigadores podem pensar mais clara e profundamente sobre a condição humana (1998, p. 38).

As vantagens da pesquisa qualitativa é que não se restringe a quantificação, mas sim á interpretação dos sentidos, sentimentos e pensamentos dos sujeitos. Ela é adequada para a pesquisa científica envolvendo seres humanos, sendo uma forma de adaptação objetivando obter resultados a partir da fala das pessoas que sejam confiáveis. Segundo Oliveira , a pesquisa qualitativa surgiu:

Com a necessidade de poder fazer sempre uma descrição da complexidade de uma determinada situação, compreender e classificar processos dinâmicos e experimentos por diferentes grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança de determinado grupo e permitir, em maior e menor grau de aprofundamento, as particularidades de comportamento ou atitude do individuo. (1997 p. 117)”

O teórico trabalha com a ideia da necessidade de realizar-se pesquisas com metodos e instrumentos adequados para tratar de assuntos referentes a seres humanos . Escolheu-se também a pesquisa qualitativa porque pareceu-nos pertinente o posicionamento do Watson (1985), quando caracteriza que

Situações detalhadas, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Ademais, ela incorpora os participantes dizem suas experiências atitudes crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressos por eles mesmos. (p.70)

Sua principal função é retratar experiências de vidas, mas também as definições dadas por pessoas, grupos ou organizações. Pode ser escrita ou verbalizada e compreender os seguintes tipos: a história de vida completa; e retrata todo o conjunto de experiência vivida; e a história de vida típica, que focaliza uma etapa num determinado setor da experiência em questão.

Incluir crianças com deficiência visual ao falarmos nesse tema tão debatido no sistema educacional podemos dizer que nada impede que as crianças compartilhem juntas o mesmo espaço. Sendo assim acredita-se que a educação de todos os alunos com deficiência visual, deve ocorrer em turamas comuns, pois eles também tem o direito de usufruir dessa educação e de serem respeitados sem preconceitos pela sociedade.

A pesquisa qualitativa é capaz de promover momentos de pensamentos e de interpretação, isso é essencial para a pesquisa e se baseia não só no visual, mas através de textos ou até mesmo da coleta de dados que fazemos na ida ao campo de pesquisa. A coleta de dados é essencial para a pesquisa qualitativa, segundo Flick e Cols(2000,p.29)

De fato a pesquisa qualitativa deve ser caracterizada por um espectro de métodos padronizados únicos. O registro de coleta de dados é um instrumento de grande riqueza, pois através deles iremos nos embasar e desvelar os resultados de nossas inquietações, a pesquisa qualitativa é muito boa, pois o pesquisador tem o privilegio de ler obras que servem de mediação, ou seja através dessas leituras ele se aprofunda, interpreta as emoções, intersubjetividades, pontos de vista ocultos e manifestos, desejos, sons, símbolos, etc.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários compostos por perguntas abertas e fechadas.

O universo de nossa pesquisa foram cinco (05) escolas públicas de educação infantil, uma de cada Zona Distrital da cidade de Manaus. A escolha destas escolas se deu pelo motivo de conhecer geograficamente e em virtude de possuir crianças com deficiência visual incluídas em turmas comuns de educação infantil. Na pesquisa de campo retiramos uma amostragem de cinco (05) sujeitos que foram professores da rede municipal de educação que exercem a docência em turmas de educação infantil que trabalham no turno matutino.

Dediciência Visual

No Brasil há um número significativo de pessoas que possuem deficiências, portanto é necessário que políticas de acessibilidade sejam implementadas para dar oportunidade de participação social e educacional a essas pessoas, pois são pessoas que também possuem direitos amparados por leis como todo e qualquer ser humano. Dentre as deficiências existentes, abordaremos neste trabalho, a deficiência visual que está subdividida em baixa visão e cegueira.

Baixa Visão

A baixa visão caracteriza-se pela redução da capacidade de enxergar, ou seja, baixa acuidade visual, isto pode ocorrer em função de vários fatores, dentre os quais provocados por algumas enfermidades. De acordo com as palavras de Domingues(2010)

A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou deduições do sistema visual que carregam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e /ou longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras a outras alterações visuais. (p.8)

Como vimos, a diminuição da visão pode ser ocasionada por uma enfermidade, traumatismos provocados por acidentes, isto pode dificultar o individuo a enxergar objetos tanto de perto quanto a longa distância , alterando assim a percepção de tudo o que existe no meio em que vive, principalmente no que diz respeito às cores de tudo que está ao seu redor.

Pelo fato da baixa visão ser provocada por vários fatores e por patologias oftalmológicas diversificadas como glaucoma, catarata, etc...

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. (Sá e Campos, 2007, p.16)

Ao analisar as informações sobre a baixa visão, pode-se perceber que é uma doença que compromete a visão mesmo após tratamento, uso de lentes, correção após cirurgia, dificultando a enxergar na luz, impossibilitando de ler e escrever à distancia e com o decorrer do tempo a visão vai se perdendo.

A baixa visão acontece em função de fatores patológicos que acometem tanto a vista direita quanto a vista esquerda, provocando grande redução da visão, problema esse que não pode ser sanado com os recursos opticos que conhecemos como óculos,

lentes de contato, ou implantação de lentes através de cirurgias. Segundo Sá e Campos (2007)

Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que Não pode ser senado, por exemplo, como o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. (p.8)

Conforme a fala dos autores não existe recurso óptico capaz de aumentar o funcionamento visual da pessoa com baixa visão, pois nem mesmo as cirurgias oftalmológicas mais sofisticadas são capazes de solucionar o problema ou devolver ao indivíduo novamente a sua acuidade visual da forma considerada normal. Sá e Campos (2007) afirmam que

De acordo com a estimativa da organização mundial de saúde-OMS, cerca de 7% da população considerada cega possui alguma visão residual aproveitável. Nesse ponto, há necessidade de uma avaliação quantitativa e qualitativa que vise à possibilidade o uso eficiente e a funcionalidade de qualquer percentual de visão. A função visual é aprendida e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objetos do meio, melhor a criança com baixa visão desempenhará atividades e desenvolverá habilidades e capacidades para explorar o meio ambiente, conhecer e aprender. (p.8)

Como vimos, segundo as estimativas da Organização Mundial de Saúde, 7% de toda a população que possui laudo oftalmológico de cegueira, possui algum resíduo de visão que pode ser estimulada, dando possibilidades de ser usada de forma qualitativa, contribuindo para a melhoria de vida da pessoa. Portanto, deve ser oportunizado o contato com o outro o contato com objetos, a exploração do meio ambiente, pois isso irá ajudar na melhoria das atividades e no desenvolvimento de habilidades do indivíduo. De acordo com as palavras de Domingues (2010)

A baixa visão corresponde á acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou inda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores. (p.8)

O diagnóstico da Baixa Visão só poderá ser realizado por umprofissional da área médica, neste caso por um oftalmologista que através de exames irá verificar a acuidade visual do paciente, se esta estiver entre 0,3 e 0,5 na vista que apresentar melhor

funcionalidade, ou se for constatado que a medida do campo visual for igual ou inferior a 60 graus, a pessoa pode ser considerada com baixa visão.

Cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido; A baixa visão traduz-se numa redução do rol informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia; Na escola, os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com baixa visão que oscilam entre o ver e o não ver. Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão. (Sá e Campos, 2010, p. 18).

Ao constatar que nas escolas muitas vezes os professores confundem ou interpretam algumas atitudes e condutas dos alunos com baixa visão apresentam dificuldades na visão impedido de ver em ambiente muito claro ou ensolarado os materiais e objeto não proporcionam a visão, ou seja, o professor assim que for constatada uma dificuldade ele tem que trabalhar de uma forma com impressão com figuras mais visíveis e letras maiores com que condiz o potencial da visão de cada aluno.

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. (Sá e Campos, 2010, p.18)

Segundo os estudos o trabalho com alunos com baixa visão esse principia pode se basear na estimulação de potencial de visão ou dos sentidos pra que o aluno possa superar as dificuldades, conflitos emocionais na sua vida.

Recursos ou auxílio ópticos são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes geralmente de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina. Esses recursos são utilizados mediante prescrição e orientação oftalmológica.” (Sá e Campos, 2010, p.19)

Conforme as palavras dos autores pode se dizer que essas lentes ópticas e de necessidade o auxílio no tratamento, pois isso implica que o uso das lentes tem como o objetivo de dar clareza de uma visão melhor para que o indivíduo porem esses recursos só são utilizados por orientação médicas.

A utilização de recursos ópticos e não ópticos envolvem o trabalho de pedagogia de psicologia, de orientação e mobilidade e outros que se fizerem necessários As escolhas e os níveis de adaptação desses recursos em cada caso devem ser definidos a partir da conciliação de inúmeros fatores. Entre eles, destacamos: necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades que vão determinar as modalidades de adaptações e as atividades mais adequadas. (Sá e Campos, 2010, p.19).

Segundo Sá os recursos ópticos são trabalhados em conjunto com a pedagogia, a psicologia eles fazem um trabalho de orientação que se torna necessário para escolher os níveis de adaptar os recursos de cada necessidade, de cada faixa etária ou individual, pois cada indivíduo é diferente um do outro e para que aja interesse e determinação para que isso aconteça temos que adaptar atividades de uma forma bem adequada.

Cegueira

Através das palavras citadas do autor podemos perceber que a cegueira é uma enfermidade que afeta a visão do indivíduo incapacitando de ter noção das cores, formas de onde estar isso impossibilita muita das vezes de se locomover, dificulta o desenvolvimento do aprendizado principalmente quando não é percebido. isso muitas vezes faz com que o indivíduo se isole das outras pessoas : pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em

alguns casos , cegueira pode associar –se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências.”(Sá e Campos, 2010, p15).

Conforme Sá a cegueira e uma e uma enfermidade caucionam a perda total da visão com isso é essa lesão ocorre nas vias ópticas isso torna traumas, orgânicas ou acidentais, para algum tipo de cegueira há tratamentos como o uso de óculos, lente de contato ou até mesmo a cirurgia a laser.

Os sentidos tem as mesmas característica e potencialidades para todas as pessoas. as informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequências para decodificar e guardar na memória as informações. sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária. (Sá e Campos, 2010, p.15)

Ao analisar as características e potencialidades de pessoas todos podem adquirir uma inteligência múltipla como sinestésica, pois a pessoa cega tem o uso de freqüente mente em sua mente lugares ou informações sem receber informação intermitente fragmentada.

O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do fato e do paladar é resultante da ativação continua desses sentidos por forças da necessidade. portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório ou um efeito compensatório. os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada. (...) para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilita a coleta de informação por meio dos sentidos renascentes .A audição ,o tato ,o paladar e o olfato São importantes canais ou portas de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro .Lembramos que se a convencia e a interação com diversão meios de acesso á leitura ,á escrita e os conteúdos escolares em gerais. (Sá e Campos, 2010, p.21)

Para que o aprendizado obtenha o significado e importância a coleta de informação ou o registro e de grande importância, pois nesse registro podemos ver aqueles que têm a audição o tato, o paladar, pois essas informações são levadas para o cérebro esses meios é diverso para incentivar a leitura, escrita isso ira ajudar nas atividades escolares de cada indivíduo.

O sistema Braille criado por Luis Braille, em 1825, na França, o sistema Braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três pontos à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille.” (Sá e Campos, 2010, p.22)

Ao investigar o sistema Braille ele foi criado por Luiz Braille na França e ele é conhecido como um código de leitura para pessoas cegas as letras do alfabeto e os números são símbolos gráficos e são organizados em colunas verticais com pontos à direita e três pontos à esquerda desta forma uma cela básica pode denominar o Braille.

A predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão. Os recursos destinados aos atendimentos Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e evidências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento à comunicação e à aprendizagem significativa. (Sá e Campos, 2010, p.26)

Ao elaborar os recursos didáticos a visão e fragmentada a realidade desafia o foco de motivar os alunos cegos ou com baixa visão a obter atendimentos especializados desses alunos a serem inseridas as aulas que estimulem ter interesse pelas atividades desenvolvidas as escolas precisam estar preparadas com recursos de qualidade para que o aprendizado seja significativo.

Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico. (Sá e Campos, 2010, p.26).

Ao investigar os equipamentos tecnológicos, jogos pedagógicos que podem estar contribuindo para a aprendizagem todos esses recursos têm ser como uma motivação para que o ambiente se torne agradável, criativo para que possam ser confeccionados

como materiais reciclados nisso poderemos ajudar quem necessitam ou até mesmo o meio ambiente.

O relevo deve ser facilmente percebido pelo tato e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo. Contraste do tipo liso / áspero, / fino /espesso, permite distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resta à exploração tátil e ao manuseio constante. deve ser simples e de manuseio fácil, proporcionando uma prática utilização e não deve oferecer perigo para os alunos. (Sá e Campos, 2010, p.27)

As formas em alto relevo são alternativas que devem ser utilizadas no processo ensino aprendizagem das pessoas com cegueira, pois possibilita o estímulo dos sentidos remanescentes, dentre eles o tato, de grande importância para os cegos.

Educação Infantil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) “ A educação infantil é a primeira etapa da educação básica”. Sendo assim, toda criança de 0 a 5 anos tem o direito de frequentar os Centros de Educação Infantil públicos e ou particulares, não só para receber cuidados, mas também para receber educação de qualidade. Na introdução dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIS), o Ministro da Educação e Cultura Paulo Renato se posiciona da seguinte forma:

Educação infantil Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. (p.07) (Souza Paulo Renato Ministro da Educação e do Desporto).

Segundo esses referenciais podemos estar conhecendo as maneiras de estar trabalhando os conteúdos e orientações didáticas para que proporcionem o profissional que atua diretamente com a educação infantil com crianças de zero a seis anos

respeitando o direito do outro com estilos pedagógicos da diversidade da cultura brasileira que são diferentes uma das outras.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (p.07) (Paulo Renato Souza Ministro da Educação e do Desporto).

Ao analisar as condições para que o mediador ou um adulto inicie um processo com uma criança temos que partir do respeito para que aja uma identificação as suas necessidades tanto do mediador quanto dos familiares e da instituição a educação infantil e proporcionam espaço interação com outras crianças nas relações éticas e morais que permite estarem se a sociedade a serem inseridas.

A primeira condição para que os adultos iniciem esse processo com a criança é o respeito por sua vontade e a identificação de suas necessidades, tanto pelos familiares quanto pelo A primeira condição para que os adultos iniciem esse processo com a criança é o respeito por sua vontade e a identificação de suas necessidades, tanto pelos familiares quanto pelo A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Paulo Renato Souza Ministro da Educação e do Desporto)(p.12).

Segundo o autor a instituição de educação infantil pode possibilitar com que as crianças possam a conviverem com outras e nos dando a oportunidade de esta conhecendo outras culturas e hábitos diferenciados uns dos outros isso e como esta fazendo uma viagem a outros lugares. Se conhecendo brincadeiras conhecer realidades distantes e até mesmo respeitar o outro .

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. (p.13) (...).Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferirem no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no

plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (p.14).

Segundo a idéia citada e que toda criança deve ser estimulada para o desenvolvimento da autonomia, tendo vontade própria e capacidade de estar construindo conhecimentos no meio em que vivem. O governo tem que estar qualificando melhor os professores para estarem trabalhando com crianças. “No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação”. (p.16)

Ao analisar o estudo de como alimentar as crianças pequena temos que ter um cuidado especial temos que ter higiene ao trocar a fralda ao dar banho à afetividade de conversar com as crianças dar carinho e atenção a experiência vivenciada na pratica são muito boas isso é um grande enriquecimento .

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (P.22)

Ao analisar o referencial curricular para educação infantil podemos ver que a criança ao nascer tem capacidades emocionais e cognitivas ela é capaz de interagir com o outro pois dessa forma elas possam criar uma interação com outros tipos sociais pois existem varias culturas diferentes . “A primeira condição para que os adultos iniciem esse processo com a criança é o respeito por sua vontade e a identificação de suas necessidades, tanto pelos familiares quanto pelo professor”. (p.35)

Ao investigar as condições para começa um processo com criança e necessário que aja respeito do educador por sua vontade de suas necessidades pela a compreensão dos familiares e do professor ao se unirem para ajudar na construção do aprendizado da criança.

Responder como e quando o professor deve intervir nas brincadeiras de faz-de-conta é, aparentemente, contraditório com o caráter imaginativo e de linguagem independente que o brincar compreende. Porém, há alguns meios a que o professor pode

recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas.(p.49)

Segundo autor o professor deve se planejar para as brincadeiras e o faz de conta pois isso ira ajudar no caráter imaginativo a linguagem de cada crianças ira depender das do que irão ser oferecidas para que o brincar se desenvolva de uma forma produtiva esta oferecendo recursos pequenas coisas podemos esta utilizando por crianças da melhor forma.

Crianças com necessidades educativas especiais podem necessitar de outros procedimentos e, nesse caso, especialistas em educação especial devem ser consultados para orientarem professores e familiares responsáveis pelos cuidados com essas crianças.(p.53)

Ao investigar as necessidades de crianças de modalidade especiais e que requer um tipo de atenção especial pois os procedimentos nesses casos a criança tem que ter um acompanhamento por um especialista em educação especial ou seja um psicopedagogo ele ira consultar a criança e ira ajudar o professor e os responsáveis pelos cuidados que essa criança tem que ter. “No período em que a criança está sob os cuidados da instituição educativa é possível prever uma rotina de escovação dos dentes, visando desenvolver atitudes e construir habilidades para auto cuidado com a boca e com os dentes”. (p.57)

Ao verificar que no período que a criança esta sob os cuidados da instituição é possível com que a criança desenvolva uma rotina de esta cuidando dos dentes visando o nisso o professor ira da instrução ao seu aluno segundo o seu planejamento.

O atendimento das necessidades de sono e repouso, nas diferentes etapas da vida da criança, tem um importante papel na saúde em geral e no sistema nervoso em particular. As necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social.(p.59)

Segundo a leitura e a experiência vivenciada na educação infantil pode perceber que há uma grande necessidade de sono e repouso pois depois de atividades que as crianças passam e isso tem um importante para a saúde em geral nisso a criança deixa o seu sistema nervoso fica mas tranquilo pois a música relaxa o individuo isso pode

ajudá-lo na influencia de clima ou da idade ou do estado de saúde de cada um ou as demandas sociais.

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia.(p .62)

Ao estudar a citação citada pelo o referencial percebesse que as atividades diversificadas e um espaço e uma oportunidade de estar proporcionando atividades diferentes nisso as crianças só aumenta a curiosidade de estar participando como um exemplo os espaço como o cantinho da leitura o cantinho da musica com jogos ,massa de modelar todos os cantinhos existem regras para o auxilio no desenvolvimento da sua autonomia.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem , adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com mundo. (P. 15).

Ao verificar a citação acima temos em vista como o movimento é importante na dimensão da vida humana , pois o movimento nasce de dentro de cada um. Quando bebê a criança engatinha, para ela isso e uma fase muito importante, pois dessa forma ela irá estar explorando os seus limites e o próprio corpo, nisso ele irá conseguir andar ,dançar , tendo oportunidade de interagir com o mundo.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. P.47)

Ao estudar sobre a música percebe-se que pode haver musica para o repouso de bebe,para orar na igreja , para rituais como os presente na vida diária, alguns povos ainda hoje usam diferentes tipos de músicas como a roda de capoeira, é dançada por algumas pessoas fazendo parte de sua cultura.

Resultados e Análise da Pesquisa de Campo

Além da realização de uma vasta pesquisa bibliográfica para fundamentar o presente estudo a respeito da inclusão de alunos com deficiência visual, efetivou-se uma pesquisa de campo em escolas da rede pública municipal da cidade de Manaus, nesta etapa, foram selecionados 5 (cinco) docentes que possuem crianças cegas e ou com baixa visão incluídas em suas turmas da educação infantil. Esses profissionais responderam a um questionário contendo 13 perguntas.

No que se refere ao questionamento a respeito da Política de Educação inclusiva, 100 % dos professores afirmou ter pleno conhecimento dos objetivos desse documento, argumentando que visa a inclusão de todas as pessoas no sistema educacional independentemente de credo, cor, deficiência, etnia ou qualquer diferença. Quando perguntou-se a esses profissionais se tiveram muita dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com deficiência visual, novamente 100% deles afirmaram que sim, principalmente no início do ano, pois sendo a primeira vez que haviam recebido crianças com essa deficiência ficaram inseguros, não sabendo como lidar com elas.

Também perguntou-se o seguinte: Você já participou de alguma capacitação oferecida pela secretaria de educação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula? Esta formação contemplou a deficiência visual? 80% desses professores afirmaram já ter recebido formação oferecida pelo Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), além dessa formação também receberam orientações de seus assessores. Todo esse processo esclareceu várias dúvidas principalmente quanto aos recursos que devem ser utilizados para que possam aprender satisfatoriamente.

A família de seu aluno com deficiência visual é participativa e colaborativa, auxiliando a escola quando solicitada e acompanhando o processo ensino aprendizagem do aluno? 60% responderam que a família é colaborativa e isso contribui no processo ensino aprendizagem do aluno, pois seguem todas as orientações dadas pelos docentes e na medida do possível estimulam seus filhos incentivando-os, levando para o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. 40 % dos

docentes falaram que os pais pouco contribuem com a escola, por isso encontram dificuldades para a efetivação de trabalho pedagógico dos alunos com cegueira e baixa visão, eles não incentivam seus filhos, não se comprometem em levá-los para o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais e não acreditam na capacidade da criança. Desta forma o desenvolvimento delas fica comprometido.

Como está acontecendo o processo ensino-aprendizagem de seu aluno com deficiência visual? Ele apresenta muitas dificuldades na socialização, atenção, para aprender hábitos, atitudes e os conteúdos específicos da série em que está estudando? 60 % dos professores disseram que o desenvolvimento de seus alunos com deficiência visual incluídos está sendo satisfatório, pois a família acompanha, o CMEE deu orientações muito válidas que vem facilitando o trabalho pedagógico, bem como orientou na confecção de recursos pedagógicos específicos e formação em braille.

Em torno de 40% dos docentes afirmaram que seus alunos apresentaram bastante dificuldades, pois a família não tem compromisso, não leva para o atendimento educacional especializado, na realidade negligencia as crianças. Na sua opinião, a sua escola está adaptada para receber alunos com a Deficiência Visual ou qualquer outro aluno que tenha deficiências? 80% desses alunos afirmaram que não, pois falta vários recursos pedagógicos específicos, a escola não possui livros em braille, os ambientes não estão adaptados. A formação deveria ser ampliada, nem todos os docentes recebem formação adequada para desenvolver trabalho pedagógico com alunos deficientes.

Considerações Finais

Segundo a política de inclusão todos as crianças, adolescentes e adultos com deficiência tem o direito assegurado por lei de estar matriculado numa sala de aula comum, usufruindo dos mesmos conhecimentos e atividades que o professor ministrar para os outros alunos. Esses alunos também tem o direito de possuir recursos pedagógicos adaptados para o atendimento de suas necessidades.

Vários teóricos afirmam que o processo de inclusão traz benefícios a todos, tanto para os deficientes quanto para os ditos normais, pois aprendem a conviver com as diferenças. Porém a questão da inclusão na área educacional requer a quebra e

mudanças de muitos paradigmas, temos que estar preparados para saber incluir esses alunos.

De acordo com a pesquisa feita com cinco professoras, 100% deles possuem crianças com deficiência visual na sala de aula, porém 100% dos professores sentiram dificuldades em estarem trabalhando com crianças deficiência visual, pois não receberam cursos de formação na área. Ao participar do curso de formação proporcionado por CMEE 100% desses professores sanaram a maioria de suas dificuldades em estarem trabalhando com crianças com deficiência visual, pois passaram a criar métodos criativos para desenvolver com os alunos .

No que se refere às famílias, 60% contribuíram bastante com a escola, participando e auxiliando os docentes, isso ajuda muito no trabalho com esses alunos, ajuda no desenvolvimento da auto-estima, autonomia, porem 40% das famílias não participam, isso dificulta no aprendizado e nas atividades porque a própria família não ajuda ou não acompanha o desenvolvimento, isso implica que a criança se sinta rejeitada ou excluída.

Para que a inclusão possa realmente acontecer temos que ter a ajuda de todos da família ,escola o apoio de dos políticos ou de nossos governantes e estarem investindo em cursos de capacitação de professores melhorias nas salas de aulas com materiais que possam se úteis para esses alunos .

Referências Bibliográficas

- Bogdan RC, Biklen sK.(1998) Qualitative re- search for education: an introduction for theory end methods. 3rd, Boston, Allyn and Bacon.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil.Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ MEC 2008.
- Brasil.Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. - 2. ed.- Rio de Janeiro: DO&A, 2000.
- Domingos, Celma dos Anjos. A educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira/ Celma dos Anjos. Domingues..[ET.al.] – Brasília: Ministério da educação,secretaria de Educação

Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v.3.(coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar) .

- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in: Psychologie und Sozialwissenschaften. [Pesquisa qualitativa: teoria, métodos, aplicação na psicologia e nas ciências sociais] Reinbek: Rowohlt.
- Oliveira, Silvio Luiz de. (1997). Tratado de Metodologia Científica. São Paulo: Pioneira.
- SÁ, Elizabet Dias de e Campos, Izilda Maria de. Deficiência Visual.- São Paulo: MEC/SEEP, 2007.
- Watson, Jean. (1985). Nursing the philosophy and science of caring. Boulder. Colorado. Colorado Associated University, 1985.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO: IDENTIFICAÇÃO PARA A GARANTIA DA ESTIMULAÇÃO DOS TALENTOS

Andrezza Belota Lopes Machado⁶³

Resumo

A Educação na atualidade se configura na perspectiva inclusiva, que implica pensar na prática educacional que respeite e valorize a diversidade e a especificidade de desenvolvimento e aprendizagem do outro. Nesta perspectiva, pensar a educação dos estudantes com sobredotação implica garantir muito mais que sua matrícula na escola regular, sobretudo fomentar situações de aprendizagem com igualdade de oportunidades para aprender, que valorize e desenvolva seus talentos no contexto educacional. Notadamente a temática sobredotação, vem se caracterizando por crescente investimento na pesquisa e divulgação desses resultados, mas no contexto da escola, esse crescimento não se reflete no reconhecimento dos estudantes, que conseqüentemente continuam sendo desassistidos em suas necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem. O presente artigo se configura como os passos iniciais da pesquisa de doutoramento em estudos da criança, que analisa a sinalização dos talentos dos estudantes pelos professores, buscando refletir as perspectivas de desafios desse processo.

Palavras-Chave: Sobredotação; Professores; Escola.

⁶³ Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/Brasil; Especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela CEULM/ULBRA MAO – Brasil. Professora Assistente na Universidade do Estado do Amazonas e Titular na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Email: andrezzabelota@gmail.com

Introdução

A educação do século 21 caracteriza-se pela dualidade de duas realidades conflitantes: a busca pela garantia de direitos e a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva, que valoriza e desenvolve os potenciais humanos segue o preceito da educação inclusiva, na qual o trabalho pedagógico respeita e contempla a diversidade, promovendo o atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos aprendentes; assim como, existe no cotidiano de muitas salas de aula, uma prática educacional que nega direitos, discrimina e exclui educacionalmente os educandos com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, destacamos no contexto da escola, os estudantes talentosos, que enfrentam grande dificuldade no reconhecimento e na sinalização de seus talentos, seja em razão dos diversos estereótipos disseminados socialmente, pelos poucos estudos e divulgação da temática junto aos educadores e a sociedade, inclusive nos dias atuais, ou ainda, pelas múltiplas terminologias utilizadas para a identificação destes educandos no Brasil.

Assim, urge a necessidade de investimento em estudos sobre a temática, sua disseminação para os educadores e a sociedade, bem como a implementação de políticas públicas direcionadas para a sinalização e estimulação dos estudantes denominados como talentosos, superdotados, sobredotados, seja a terminologia que se queira usar, no entanto, o que se quer garantir é a promoção de estratégias, recursos e metodologias educacionais desafiadoras, que estimulem e aperfeiçoem os potenciais e talentos humanos.

Nesta perspectiva, esse trabalho objetiva a reflexão quanto à sinalização dos talentos dos educandos pelos professores no contexto da escola regular brasileira, visando não à mera identificação ou rotulação, mas essencialmente a oferta de atendimentos educacionais que promovam o desenvolvimento dos potenciais e talentos humanos.

Foi considerando a realidade educacional brasileira, e mais precisamente a realidade educacional amazonense, que surge o interesse pelo estudo, pois até o ano de 2006, não há nenhum registro de políticas públicas para a oferta de atendimento

educacional para estudantes sobredotados. Essas ações surgem na rede estadual de ensino em 2007, a partir da iniciativa do governo federal para a criação dos NAAHS – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades. No entanto, ainda na atualidade, as ações tanto na rede estadual como municipal de ensino são quase inexistentes, desconhecidas pela maioria dos sujeitos sociais da localidade.

Com isso, nos perguntamos se no Amazonas, e mais especificamente na cidade de Manaus, inexistem pessoas sobredotadas? Ou a inexistência de registros no Censo Escolar desses estudantes é um reflexo da dificuldade dos educadores em sinalizar os potenciais e talentos dos sujeitos aprendentes?

Essas e outras reflexões nos levam a caminho da pesquisa de doutoramento em estudos da criança, que se encontra no processo embrionário, em sua fase inicial de construção do projeto, baseando-se nas discussões teóricas para a construção deste artigo.

Educar na diversidade: a perspectiva da educação inclusiva

Considerar a diversidade na escola é reconhecer que todos os alunos presentes nas salas de aula são diferentes, tem diversos saberes, interesses, níveis de desenvolvimento e culturas, ou seja, é reconhecer que cada indivíduo é diferente, traz consigo uma bagagem de experiências únicas que influenciam suas identidades e subjetividades, caracterizando-se pela individualidade de cada ser humano.

Neste sentido, educar na diversidade significa proporcionar o ensino em um contexto onde as diferenças individuais dos alunos destacam-se e devem ser aproveitadas para o enriquecimento e a flexibilização curricular, prática necessária no processo ensino-aprendizagem, no qual os alunos devem participar ativamente.

Promover a educação na diversidade implica o desenvolvimento do trabalho pedagógico que ofereça oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno, bem como a prática de uma educação justa, ou seja, uma educação que contemple as necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante, por meio de uma aprendizagem significativa e que considere os diferentes níveis de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2006, p. 134).

De acordo com Sasaki (2005), a inclusão consiste na adequação dos sistemas sociais gerais da sociedade, de forma a eliminar os fatores que excluam certas pessoas do seu meio, sendo definida como uma oportunidade de troca, entendimento, respeito, valorização, luta contra a exclusão e a transposição de barreiras, inclusive atitudinais, criadas pela sociedade para o acesso de alguns indivíduos, desenvolvendo a autonomia e a construção de saberes.

Por essa razão, Carvalho (2008) alerta que é necessário conhecer o que pensam os educadores sobre a inclusão e investir na sensibilização para a mudança do pensar dos que têm uma visão limitada dos excluídos, pois para alguns educadores, quando questionados acerca do que pensam sobre inclusão, referem-se apenas aos alunos com deficiência e, raramente ou nunca, contemplam os alunos superdotados, os que apresentam dificuldades de aprendizagem e, muito menos, outras minorias excluídas, como é o caso, por exemplo, dos negros, ciganos, indígenas etc.

É na diversidade existente na sala de aula que reside a riqueza das trocas que a escola deve propiciar, pois uma turma heterogênea serve como oportunidade para os educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade humana. No entanto, nem sempre essa diversidade tem sido considerada como um aspecto positivo ou rico em oportunidades, sendo normalmente encarada como um complicador para a prática pedagógica e relações interpessoais, tanto para professores como para alunos, ocasionando, na maioria das vezes, um processo sistemático de exclusão.

Para a promoção da educação inclusiva, o educador deve considerar o que Vigotski (2005), denomina como “zona de desenvolvimento proximal”, ponto que para a estimulação pelo educador no trabalho pedagógico, pois ele deve intervir neste momento do processo de desenvolvimento do educando, uma vez que o aquilo que a criança faz hoje com o auxílio do adulto, fará amanhã com autonomia, pois está em um estado dinâmico do seu desenvolvimento, que precisa levar em conta não só o já foi aprendido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento cognitivo.

Considerando todos os aspectos supracitados, urge a estruturação de uma educação direcionada para a diversidade, que possibilite o desenvolvimento de todos os educandos indiscriminadamente, pois como está salientado nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, resultante do Parecer n.º. 17/2001, do

Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), a atitude de preconceito está na direção oposta do que se requer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito da solidariedade. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

A necessidade de compreender a educação na perspectiva inclusiva, nada mais é do que uma forma de reconhecer que todos os alunos precisam que seus direitos de desenvolver-se e aprender sejam garantidos, e nesse “todos” destacamos os estudantes sobredotados, que no contexto educacional brasileiro, passa despercebido nas salas de aula, nem é reconhecido, quanto mais atendido educacionalmente em suas necessidades específicas para a aprendizagem.

Na educação na perspectiva inclusiva, o aluno sobredotado, como mais uma manifestação dentro do contínuo das necessidades educativas especiais, precisa receber um conjunto de respostas: apropriadas às suas capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem; para o seu desenvolvimento cognitivo; e sua realidade social e emocional. Assim, haverá a promoção da excelência e da prevenção de possíveis dificuldades (Miranda; Almeida, 2012, p.148).

Estudantes talentosos, sobredotados ou superdotados: quem são?

Os estudos sobre o talento ainda não deram conta de esclarecer as dúvidas acerca desta temática tão ampla, porém as potencialidades e a criatividade fazem parte da condição humana, e desde muito tempo despertam o interesse e são valorizados na sociedade (GUENTHER, 2006).

Culturalmente, a palavra talento é às vezes associada ao desempenho superior em, artes, tais como pintura, música, dança escultura, em alguma área do conhecimento humano etc. Porém, o conceito de talento é mais abrangente, pois engloba os diversos aspectos e atributos humanos apreciados pela sociedade em certo momento histórico, ou

seja, o reconhecimento e a valorização dos talentos dependerá de cada cultura e dos contextos sociohistóricos vivenciados.

Para Guenther (2006), o talento é a capacidade elevada, uma abstração ancorada nos valores vigentes em cada momento social. Neste sentido, nem sempre os talentos são valorizados de maneira igual, pois podem ser enfatizados ou ignorados dependendo do período histórico que determinada sociedade vivencia.

O conceito de talento também varia em duas esferas: individual e coletiva. Isso acontece porque individualmente temos características mais intensas em algumas áreas, que nos possibilita um desempenho melhor em alguma atividade. Porém quando falamos em coletividade, o conceito de talento amplia-se, pois a capacidade de desempenho elevado passa a ser mensurada coletivamente e não mais individualmente (GUENTHER, 2006).

No Brasil, o estudante que destacamos aqui neste estudo como sobredotado, no Brasil é reconhecido pelos documentos legais como “aluno com altas habilidades ou superdotação”, sendo definidos como aqueles que, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 8).

Apesar da definição oficial que esclarece quem são esses educandos, na prática cotidiana da escola, ainda é comum percebermos o desconhecimento de uma conceituação, ou o mais importante, da compreensão das características desses sujeitos aprendentes, que possibilite a sinalização de seus talentos pelos educadores e o desenvolvimento por meio do trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem.

Quando nos referimos às necessidades específicas de aprendizagem, queremos destacar que, considerando que cada sujeito aprendente é único, assim também será em relação a manifestação de seus talentos, que implicará, muitas vezes, na oferta de um trabalho pedagógico diferenciado para a promoção do desenvolvimento dos potenciais humanos.

Guenther (2006) esclarece que o potencial está relacionado à característica que torna possível o desempenho de alta qualidade, nos diversos setores, vias e avenidas da atividade humana, propiciando alcançar o sucesso por meio do desenvolvimento do talento. No entanto, isso só será possível com a identificação e a estimulação educacional adequada.

Para tanto, é inegável a necessidade de investimento de políticas públicas, não apenas para o atendimento, mas essencialmente para a formação de educadores, de modo a instrumentalizá-los com o saber necessário para o reconhecimento e a sinalização dos potenciais e talentos dos estudantes.

Guenther (2012) afirma que a identificação do aluno com dotação e talento no ensino regular será possível apenas com o investimento na formação do educador, pois sem capacitação docente, sem a orientação específica para o que observar no desenvolvimento e comportamento dos alunos, haverá poucas chances de reconhecimento dos talentos. Assim, a formação caracteriza-se como um dos principais investimentos para que o aluno sobredotado possa, não apenas ser identificado, mas também atendido educacionalmente em suas necessidades específicas.

Reconher os educandos para estimular os talentos: busca pela garantia de direitos

O reconhecimento dos potenciais e talentos dos alunos deve ocorrer o mais precocemente possível, objetivando a promoção da estimulação adequada e o não desperdício dos talentos.

Guenther (2012) afirma ser a identificação o primeiro passo que a escola pode dar em direção ao atendimento educacional do aluno com dotação e talento. No entanto, essa identificação precisa de critérios, orientação específica ao docente, já que se operacionaliza por meio da observação sistemática do educador em relação ao desenvolvimento do educando, principalmente nas atividades diárias da sala de aula. Isso porque, com a devida orientação, o professor é a pessoa com melhor condição de posição para formar conceitos sobre as características das crianças, com base em observação direta.

O Ministério da Educação brasileira (BRASIL, 2003) destaca que a formação do professor é essencial para que ele possa reconhecer os potenciais e talentos dos

educandos. Assim, a identificação de superdotados exige planejamento, observação e estrutura para que se produzam registros e coletas de dados. Uma vez identificados, torna-se necessário encaminhá-los para um serviço de atendimento que responda às suas necessidades, por meio da suplementação curricular.

Importante destacar que muito se tem a caminhar antes do estudante conseguir ser atendido pelo AEE ou ter seus talentos desenvolvidos pela escola comum, pois sem que ele seja identificado, não haverá garantia de direitos.

Neste sentido, cabe refletir que a identificação dos alunos sobredotados, na primeira metade do século passado, era realizada por meio da aplicação de testes de inteligência que mediam o Q.I. Somente a partir da década de 60, a identificação passou a ter natureza multidimensional, passando a utilizar uma multiplicidade de procedimentos como testes de inteligência, de criatividade, dados sobre o rendimento acadêmico, complementados com a observação do professor, questionários e escalas respondidos pelo professor ou pelo aluno. (Miranda & Almeida, 2012)

Tomando por base a sinalização dos estudantes pelos educadores, é preciso considerar algumas características que indicam comportamento de estudantes sobredotados/superdotado/com talento. Quanto a isso, Wigner (1998) esclarece que o termo superdotado se refere a crianças com três características atípicas: a precocidade; uma insistência em fazer as coisas a seu modo; e uma fúria por dominar, por serem intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstram precocidade, assim como um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade intensa de realizar seus interesses.

Para Renzulli (2004) define os comportamentos de superdotação como uma combinação de conjuntos ou conglomerados interativos de comportamentos, destacando que uma pessoa não pode ser identificada como superdotada baseando-se em somente um desses conjuntos. É preciso a interação entre três conglomerados básicos de traços humanos: habilidades gerais acima da média; altos níveis de compromisso com as tarefas que assume; e altos níveis de criatividade. Dessa forma, crianças superdotadas e talentosas apresentam ou que são capazes de desenvolver este conjunto integrado de traços, bem como de aplicá-los a qualquer área potencialmente importante do desempenho humano.

Fleith (2007), que múltiplos aspectos precisam ser considerados para a definição de superdotação, considerando que: é algo relativo e não absoluto; não é um traço unitário, específico; as características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são iguais para o excepcional desempenho em outra, e qualquer que seja a área de alto desempenho, ela sempre se distribui em um continuum, não havendo um ponto demarcatório específico de separação entre os que são e os que não são superdotados.

Na literatura brasileira é possível constataremos inúmeras listas, publicações que apontam características, instrumentos norteadores para o reconhecimento dos comportamentos de altas habilidades/superdotação, como ressaltam Guenther (2006; 2012), Fleith (2007), dentre outros autores. No entanto elas não são suficientes para que se tenham um reconhecimento sistemático dos estudantes sobredotados. Isso porque, como já ressaltado anteriormente, necessita de formação, direcionamento, orientação que o instrumentalize para o reconhecimento dos talentos dos aprendentes.

Quanto a isso, Guenther (2012) destaca que o talento específico em uma área concreta do desempenho é mais fácil de identificar, no entanto, reconhecer a capacidade em áreas menos visíveis como criatividade, liderança, inteligência é mais complexo, pois os conceitos ainda são pouco esclarecidos e carregados de posições pessoais que podem ser carregadas de estereótipos. E para esse esclarecimento não adiantam apenas ofertar aos professores palestras ou capacitações repletas de teorias e exemplos imaginários, faz-se necessário estudar crianças e situações concretas.

Aponta ainda, sinais que indicam quando a criança precisa de uma atenção diferenciada em sala de aula: produção superior em alguma área identificável; sinais de que a produção poderia ser melhor do que é; produção baixa com demonstração de tédio e pouco esforço do aluno; boa produção em áreas não curriculares; atuação marcada por originalidade e individualidade em situações da vida escolar; interesse, preferência e chamada de atenção para situações e tipos de aprendizagem; rejeição e substituição de situações orientadas; postura pessoal sinalizando boa qualidade em ideias, ações e respostas. (Idem, p. 24).

Fundamentalmente é preciso reconhecer que, no contexto da escola, e mais especificamente da sala de aula, o que fará a diferença no reconhecimento dos potenciais e talentos é a condição de conhecimento, o saber docente, o direcionamento

do olhar do educador para os aspectos e características que indicam características de sobredotação.

Garantias Legais para o atendimento educacional dos alunos com “Altas Habilidades ou Superdotação” no Brasil

O destaque dos termos entre aspas justifica-se porque, como foi possível perceber no decorrer do artigo, as múltiplas terminologias utilizadas pelos cientistas brasileiros, bem como pelos documentos oficiais, mostram que não há uma consonância do termo para definir os sujeitos com capacidade acima da média.

Historicamente nos documentos oficiais foram usados termos como: excepcionais, mais capazes, pessoas com talento, altas habilidades/superdotação, superdotados e, no ano corrente, a terminologia altas habilidades ou superdotação é a que se utiliza nos documentos oficiais. Guenther (2006) destaca que essa pluralidade de termos e, especialmente àqueles associados ao prefixo “super”, contribui para a dificuldade no reconhecimento dos alunos, uma vez que dá a ideia de superioridade, de que eles precisam ser bons em tudo para ter uma capacidade acima da média.

Na busca por resguardar os direitos desses educandos em relação ao atendimento de suas necessidades educativas especiais, vários são os dispositivos legais e político-filosóficos utilizados para a garantia de direitos dos cidadãos sobredotados. Dentre eles podemos citar:

a) A Declaração Universal dos Direitos do Homem, que assegura que “[...] todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo”, sendo assim, necessita de respeito e valorização em todos os âmbitos sociais (BRASIL, 2004, p. 7).

b) A Constituição Brasileira de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial de 1994, orientando que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos, preferencialmente no sistema regular de ensino. E, para isso, a Educação e, em particular a Educação Especial, precisa promover ações educativas que complementem ou suplementem a educação oferecida a esses alunos, proporcionando, assim, uma educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 2004).

c) A Declaração de Salamanca, de 1994, que define em linhas gerais, as ações para a Educação Especial, adotando como princípio orientador que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham suas matrículas aceitas em todas as escolas e que sejam oferecidas a eles oportunidades para o seu desenvolvimento global.

d) A Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9.394/96, que estabelece as competências da modalidade de Educação Especial em seu Capítulo V e, no artigo 59, assegura aos alunos com Altas Habilidades:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica às suas necessidades;

II. [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. Professores com qualificação para o atendimento especializado;

IV. Acesso ao trabalho mediante a articulação dos órgãos oficiais para os que apresentam habilidades superiores nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V. Acesso igualitário aos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

e) As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, instituída pela Resolução CNE/CEB n. 02/2001, manifesta o compromisso do Brasil com o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. Representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade na educação brasileira, pois ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos e declara que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2004).

Asseguram aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, por terem alto potencial de desenvolvimento, condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos. Os alunos “devem receber desafios suplementares em classe comum, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (Idem, p. 45).

f) A Política Nacional de Educação Especial, de 2008, bem como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, apontam que os alunos com altas habilidades devem receber o atendimento educacional.

A Nota técnica nº55, de 10 de maio de 2013, reforça a garantia do atendimento no AEE e esclarece que este é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

Assim, a educação das pessoas com altas habilidades ou superdotação, que faz parte do público-alvo da modalidade de educação especial, deverá receber o “enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e desenvolvimento das funções mentais superiores”, por meio do AEE – Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2013, p. 6).

E, na perspectiva da educacional inclusiva o AEE se caracteriza por ser: realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado; Ofertado de forma complementar ou suplementar, não substitutiva à escolarização dos estudantes público alvo da educação especial, no turno inverso ao da escolarização; Responsável pela organização e disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas; Realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes. (Idem, p. 2)

Vale ressaltar que em 2006, o Ministério da Educação, em parceria com a Unesco, propôs a criação nos 26 estados brasileiros do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, constituindo-se em um local para formação continuada de professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Como função, deve oferecer suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior - IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais e a participação da comunidade. (Brasil, 2006).

Os Núcleos foram criados nos 26 estados brasileiros, em sua grande maioria, ficando na responsabilidade das secretarias estaduais de educação, no entanto, é possível constarmos na literatura que o trabalho desenvolvido pelos Núcleos não está conseguindo suprir a necessidade de estimulação dos alunos ou de formação de professores, necessitando mais uma vez enfatizarmos a importância da reavaliação e implementação de políticas públicas que dê respostas eficazes e a todos os alunos.

Considerações Finais

As pessoas com sobredotação, podem ser nominadas no Brasil por múltiplas terminologias, que na maioria das vezes servem muito mais para confundir a maioria da população, muito mais do que possibilitar o reconhecimento dos cidadãos com potenciais e talentos a ser desenvolvidos.

No contexto educacional do século 21, onde a educação fundamenta-se no paradigma inclusivo, o que se quer na verdade, não é apenas o reconhecimento dos alunos sobredotados, ou a sinalização dos professores com a função de rotular, o que se espera na defesa da necessidade da clarificação dos saberes sobre a temática, é que os professores consigam reconhecer e, principalmente, estimular os potenciais e talentos humanos.

A suplementação, por meio do enriquecimento curricular, garantida na legislação e indicada que deve ser ofertada pela educação especial nos atendimentos educacionais especializados – AEE, deve sair do papel e passar a fazer parte do cotidiano da vida dos estudantes com sobredotação. Isso porque, por mais que se tenha garantia legal, se não houver a indicação dos estudantes para esses atendimentos, eles continuarão sem receber a estimulação.

Enfim, pensar na educação dos estudantes sobredotados, é muito mais que focar em estratégias e recursos pedagógicos, implica o planejamento, ações a nível de macrossistema, mesossistema e microssistema educacional, pois ainda há uma grande distância entre a necessidade de estimulação do aluno, o acesso aos serviços de estimulação e a promoção do desenvolvimento dos talentos.

Referências Bibliográficas

- Brasil. (1966). Lei n. 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2003). Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Mec. (2004). Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Mec. SEESP. (2006). Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação: documento orientador. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Mec. Secadi. (2013). NOTA TÉCNICA Nº 055/ 2013. Brasília: MEC/SECADI/DPEE.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611. Brasília: MEC/SEESP, 2011.
- Carvalho, R. E. (2008). Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação.
- Fleith, D. S. (org). (2007) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Guenther, Z. C. (2006). Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2012). Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro, LTC.
- Miranda, L; Almeida, L. S. (2012). Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos: perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. In: Revista AMAzônica, Ano 5, Vol X, nº 3 , pág. 146-164, Jul-Dez, 2012 (Extra).
- Renzulli, J. S.(2004). O que é Esta coisa chamada Superdotação, e Como Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre, ano XXVII, nº 1 (52), p. 75 - 131
- Sasaki, R. (2005). O paradigma educacional do século 21. In: BRASIL. MEC/SEESP. Inclusão. Revista da Educação Especial. Out.
- Vigotski, L. S. (1998) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Winner, E. (1988) Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas.

INCLUSÃO, STRESS PARENTAL E SUPORTE SOCIAL

Sara Alexandre Felizardo⁶⁴

Escola Superior de Educação de Viseu - I. Politécnico de Viseu

Resumo

A investigação sobre a influência do suporte social em famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais tem vindo a enfatizar o poderoso efeito do construto nas várias dimensões do funcionamento parental e familiar. O presente estudo situa-se no âmbito do paradigma inclusivo e tem como objetivos: i) comparar os grupos de pais com e sem Necessidades Educativas Especiais, no que diz respeito às variáveis stress parental e suporte social; ii) pesquisar as relações entre as variáveis em estudo. Trata-se de uma investigação com um plano não experimental e correlacional. A seleção dos sujeitos obedeceu a princípios não probabilísticos e por conveniência; para o efeito, constituímos uma amostra de 301 pais ou cuidadores. Os dados foram recolhidos em agrupamentos de escolas e em instituições de apoio à deficiência do distrito de Viseu. Os dois grupos de pais apresentam diferenças significativas em todas as avaliações totais e parciais do stress parental e, parcialmente, no suporte social (satisfação com a rede de apoio), mas não na disponibilidade ou extensão da rede.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Stress Parental; Suporte Social.

⁶⁴ Escola Superior de Educação de Viseu, I. Politécnico de Viseu. Email: sfelizardo@esev.ipv.pt

Introdução

A sociedade tende a ver como algo de profundamente negativo a existência de uma criança ou jovem com deficiência no seio de uma família. Por sua vez, os investigadores e os serviços de apoio têm espelhado esta perceção social e tendem a perceber a família como estando envolvida numa sucessão de crises associadas a sentimentos e emoções desagradáveis. A visão tradicional de ênfase na patologia e disfuncionalidade das famílias tem na sua génese o modelo médico ocidental, no quadro do paradigma positivista e cartesiano, que conceptualiza a deficiência como doença, centrada no indivíduo e, por conseguinte, na família, também perspectivada de forma deficitária (Felizardo, 2013a).

A literatura científica tem enfatizado que as mudanças associadas aos cuidados e educação de crianças com deficiência podem afetar todo o sistema familiar (Seligman & Darling, 1997; Wallander, Pitt & Mellins, 1990). Estas famílias podem experienciar elevados níveis de stress e ansiedade, relacionados com o aumento substancial de esforços com o cuidado e a educação da criança, desenvolvendo, frequentemente, sinais de depressão, isolamento e maiores dificuldades nos subsistemas conjugal e parental (Horton & Wallander, 2001; Weisz & Tomkins, 1996).

Durante muito tempo vigorou este quadro típico das famílias, como estando em permanente stress e os pais ou cuidadores perspectivados como necessitando de continuado apoio e aconselhamento profissional (Li-Tsang, Yau & Yuen, 2001), pelo que o objetivo principal dos serviços de apoio consistiria em atenuar o stress e apoiar as famílias na resolução dos seus diversos problemas (Turnbull & Turnbull, 1990).

Na generalidade, as investigações revelam que os pais ou cuidadores de crianças com deficiência parecem experimentar níveis de stress global mais elevados do que cuidadores de crianças sem deficiência (Baker-Ericzén, Brookman-Frazer & Stahmer, 2005; Benson & Karlof, 2009; Gupta, 2007), especialmente, no stress relativo ao domínio da criança (Baker, et al., 2002), apresentando, assim, um risco superior de desenvolverem perturbações no bem-estar subjetivo e na saúde mental.

Neste quadro, alguns estudos mostraram que os pais de crianças com desordens do espectro do autismo têm um maior risco de depressão ou outros problemas de saúde

mental do que os pais de crianças com outras problemáticas. A criança com autismo exhibe uma variedade de sintomas e de problemas de comportamento que podem afetar negativamente o bem-estar parental e a saúde mental. Os pais ou cuidadores destas crianças mostram um stress elevado, particularmente no que diz respeito à sua capacidade de se relacionarem com a criança (Benson & Karlof, 2009).

No entanto, apesar da consistência dos resultados das investigações quanto aos maiores níveis de stress destas famílias quando comparadas com outras famílias, as investigações mais recentes mostram que não é tão claro e consistente como poderíamos pensar, pois uma boa adaptação da família não significa ausência de stress, mas antes a eficácia com que a família utiliza os seus recursos para lidar com os acontecimentos stressantes (Fine & Nissenbaum, 2000).

Assim, nem todos os progenitores experimentam consequências negativas no processo de ajustamento à deficiência. Em algumas famílias são relatados sentimentos e percepções positivas, o que descredibiliza o enquadramento das famílias numa tónica de desequilíbrio e patologia (Gupta & Singhal, 2004).

McCubbin e Patterson (1983) definem boa adaptação como um processo caracterizado por um nível de organização mais elevado de funcionamento, que se caracteriza: i) pela manutenção da integridade familiar; ii) a promoção do desenvolvimento da unidade familiar e a coesão dos seus membros; iii) a manutenção da independência familiar e o controlo das influências do meio. Esta teoria do stress sugere que, no âmbito de uma reação causada por uma mudança, a família pode organizar os seus recursos, focalizar as suas percepções em aspetos positivos da vida e resolver os problemas, sendo que o acontecimento stressante pode ser conceptualizado como um catalisador para melhorar outros aspetos da vida familiar.

De acordo com Abidin (1995), no stress parental, a interpretação subjetiva que os pais fazem das situações é tão relevante quanto os acontecimentos objetivos, ou as características das crianças. As perturbações do funcionamento parental estão em grande medida associadas à frequência e magnitude dos eventos stressantes, bem como à existência e adequação dos recursos disponíveis para lidar com os mesmos. Consequentemente, uma ação desajustada dos pais propicia o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais dos filhos.

Neste contexto, o estudo sobre os efeitos do suporte social em famílias com crianças com deficiência e incapacidade, em particular a ligação entre o suporte e os resultados na saúde e bem-estar das famílias tem estado na origem de numerosas análises teóricas e empíricas para a identificação das dimensões chave do construto de suporte social e da forma como está relacionado com o bem-estar parental (Cohen & Syme, 1985; Saranson, Saranson & Pierce, 1990; Saranson & Saranson, 1985; Dunst, Trivette & Jodry, 1997). O suporte social é considerado um processo dinâmico que envolve a troca de recursos entre um indivíduo e os membros da sua rede social, podendo ser definido como uma transação interpessoal de ajuda e assistência emocional, psicológica, informativa, instrumental ou material, proporcionada pelos membros da rede social que influenciam de uma forma positiva o comportamento (Dunst & Trivette, 1990; Dunst, Trivette & Deal, 1994).

A literatura científica na área tem vindo a realçar que o suporte social influencia, de forma direta e indireta, vários aspetos do funcionamento parental e familiar, incluindo a sua adaptação ao stress e o bem-estar emocional. Sugerem também a existência de uma interação entre os stressores e o suporte social, de tal modo que a ação deste funciona como fator protetor da influência perturbadora dos stressores. (Dunst, Trivette & Cross, 1986).

Metodologia

O presente estudo tem como objetivos: i) comparar os grupos de pais com e sem Necessidades Educativas Especiais, no que diz respeito às variáveis stress parental e suporte social; ii) pesquisar as relações entre as variáveis em estudo. Trata-se de uma investigação com um plano não experimental e correlacional. A seleção dos sujeitos obedeceu a princípios não probabilísticos e por conveniência; para o efeito, constituímos uma amostra de 301 pais ou cuidadores de crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), respetivamente, 152 e 149 pais. Os dados foram recolhidos em seis agrupamentos de escolas do distrito de Viseu e em instituições de apoio à deficiência e incapacidade do mesmo distrito.

No que diz respeito ao grupo de pais das crianças com NEE, a nossa atenção quanto ao tipo de problemática da criança incidiu nos casos abrangidos pelo Decreto-

Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ou seja, alunos com limitações significativas de carácter permanente. Especificando, das 152 crianças, 53,9% (n=82) apresentavam limitações nas funções cognitivas, sucedendo-se 24,3% (n=37) nas funções motoras e, com menor expressão, 21,7% (n=33) de perturbações do espectro do autismo.

Os instrumentos de recolha de dados foram:

1) O Índice de Stress Parental – ISP (Abidin & Santos, 2003); adaptação portuguesa do Parenting Stress Index de Abidin (1995) – constitui uma medida da intensidade do stress que se desenvolve no sistema pais-criança. O instrumento avalia domínios importantes, que funcionam como fontes de stress, a saber: o Domínio da Criança (DC), relativo às características da criança, e o Domínio dos Pais (DP), referente aos fatores da figura parental. Os dois domínios da escala integram várias subescalas, ou dimensões específicas, geradoras de stress parental, tais como: i) As subescalas do DC: distração/ hiperatividade, reforço dos pais, humor, aceitação, maleabilidade de adaptação, exigência; ii) As subescalas do DP: sentido de competência, vinculação, restrição do papel, depressão, relação entre casal, isolamento social, saúde. Contempla ainda uma escala de Stress de Vida, opcional, que avalia o stress da vida situacional experimentado pelos pais. A versão portuguesa inclui uma subescala do DC, a autonomia, área que também se considerou como sendo geradora de stress (Abidin & Santos, 2003);

2) Questionário de Suporte Social – SSQ6 (versão portuguesa do Social Support Questionnaire – Short Form; Pinheiro & Ferreira, 2001), que avalia duas dimensões do suporte: a disponibilidade ou a extensão da rede pessoal (SSQN) e a satisfação global com o apoio (SSQS);

3) Questionários parentais, A e B, direcionados respetivamente para os pais de crianças com NEE e sem NEE, instrumentos para recolha de dados sociodemográficos (relativos à criança: data de nascimento, problemas de comportamento e de saúde; referentes aos pais: idade, escolaridade, estado civil, profissão), do sistema familiar (número de filhos, elementos do agregado familiar e problemas familiares nos últimos 6 meses) e dos contextos educativos e sociais (meios educativos e clínicos frequentados; adaptação da criança aos contextos).

Resultados

Tendo como referência os objetivos do estudo, procedemos às análises estatísticas diferenciais dos dois grupos de pais, no que diz respeito ao stress parental e ao suporte social. Foram encontradas diferenças significativas em todas as avaliações parciais e totais do stress parental ($t=12,89$; $p=0,000$); os pais das crianças com NEE apresentam valores mais elevados, especialmente no stress do domínio da criança DC ($t=15,88$; $p=0,000$) e nas subescalas Aceitação ($t=16,93$; $p=0,000$) e Exigência ($t=15,62$; $p=0,000$); no stress do domínio dos pais DP as diferenças ($t=7,83$; $p=0,000$) ocorrem na subescala Restrição do Papel ($t=9,81$; $p=0,000$).

No que concerne à variável suporte social, verificámos que, na disponibilidade do suporte, as diferenças não são significativas ($t=1,03$; $p=0,30$); no entanto, na satisfação com o suporte, as diferenças são estatisticamente significativas ($t=6,09$; $p=0,000$), os pais de crianças sem NEE apresentaram uma média mais elevada $M=30,85$ ($DP=4,23$) do que os pais de crianças com NEE, $M=26,51$ ($DP=7,6$), o que indicia que, não obstante a extensão da rede ser similar, constitui um suporte menos satisfatório para as várias necessidades deste grupo de pais.

A análise das relações entre o stress parental total e stress no domínio da criança (DC) e no domínio dos pais (DP) e a perceção do suporte social foi realizada, numa primeira fase, com o recurso ao processamento dos coeficientes de correlação entre as variáveis em estudo. Assim, observámos que o stress parental (ISP) está correlacionado significativamente, de forma negativa, com as dimensões do suporte social [(ISP/SSQ6N, $r=-0,37$; ISP/SSQ6S, $r=-0,49$; stress DC/SSQ6N e SSQ6S, $r=-0,24$ e $r=-0,38$; stress DP/SSQ6N e SSQ6S, $r=-0,44$ e $r=-0,54$ ($p<0,001$)] as correlações mais baixas surgem com a extensão da rede do suporte social.

A pesquisa das relações entre a variável tipo de problemática e as medidas do stress parental e do suporte social centrou-se na análise da variância (one way anova). Tal como o esperado, constatámos diferenças com significado estatístico nos subgrupos dos problemas cognitivos (PrC), motores (PrM) e Perturbações do espectro do Autismo (PEA). As comparações post-hoc, do Teste Scheffé, revelam diferenças no stress DC, nas subescalas da hiperatividade ($p=0,0022$) e da aceitação ($p=0,033$), onde os pais das crianças com problemas cognitivos têm mais stress que os pais das crianças com problemas motores (PrM). Na subescala maleabilidade de adaptação ($p=0,000$) os pais

das crianças com autismo (PEA) têm valores mais elevados do que os outros pais. No stress do domínio dos pais (DP) verificaram-se diferenças na subescala restrição do papel ($p=0,020$), onde os pais das crianças com problemas motores (PrM) evidenciam um stress mais elevado do que os pais das crianças com autismo (PEA).

No que concerne às dimensões do suporte social, as análises do Teste Scheffé, revelam que, no suporte social percebido, extensão da rede (SSQ6N), as diferenças ocorrem entre os pais das crianças com autismo (PEA), que apresentam valores mais elevados, face aos PrC ($p=0,001$) e PrM ($p=0,004$).

Conclusão

Os dados estão em consonância com a generalidade dos estudos na área, que acentuam a existência de maior stress nos pais ou cuidadores de crianças com NEE, em particular, no stress relativo ao domínio da criança (Abidin & Santos, 2003; Baker et al, 2002; Baker-Ericzén, Brookman-Frazer, & Stahmer, 2005; Gupta, 2007).

No que respeita ao suporte social, pese embora a extensão da rede ser similar entre os dois grupos de pais, no caso dos progenitores das crianças com NEE o apoio parece ser menos satisfatório face à amplitude das necessidades ao nível do suporte emocional e instrumental. Estes resultados remetem-nos para a necessidade de se repensarem as formas e formatos de intervenção neste domínio, nomeadamente no que respeita ao tipo de apoio a proporcionar, devendo estar mais conforme com as necessidades e os recursos das famílias (Felizardo, 2013b).

Estes resultados revelam alguma congruência com os estudos de validade do suporte social (Saranson, Levine, Basham & Saranson, 1983) onde foram encontradas correlações significativas negativas com medidas de ansiedade e depressão, bem como correlações significativas positivas com variáveis do bem-estar psicológico, em particular, nas relações positivas com os outros, no desenvolvimento pessoal e na satisfação (Pavot & Diener, 2009; Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003).

Neste contexto, de forma convergente, os estudos de Heiman (2000) sobre as famílias de crianças com deficiências salientaram a importância dos recursos sociais e os efeitos dos vários tipos de suporte nas respostas às necessidades das famílias. Neste sentido, os programas de intervenção devem contemplar formas de apoiar a adaptação

das famílias, conceptualizando-as como o contexto de desenvolvimento por excelência das crianças, pelo que devem merecer-nos uma atenção especial. Assim, as medidas e ações deverão incluir tópicos ao nível do conhecimento sobre a especificidade das problemáticas das crianças, bem como sobre temas relacionados com a aprendizagem e o controlo do comportamento, prevenindo comportamentos desadequados. Este trabalho poderá ser desenvolvido no contexto do aconselhamento e da terapia familiar, mas é particularmente importante o suporte social proporcionado pelos grupos de pais, em especial, nas fases iniciais de ajustamento e na promoção de expectativas positivas mas realistas das crianças (Felizardo, 2013b).

Referências Bibliográficas

- Abidin, R.R. (1995). Parenting Stress Index. Psychological Assessment Resources, Inc. Florida: Odessa.
- Abidin, R.R. & Santos, S.V. (2003). Índice de Stress Parental (PSI) – Manual. Lisboa: CEGOC.
- Baker, B.L.; McIntyre, L.L.; Blacher, J.; Crnic, K.; Edelbrock, C. & Low, C. (2002). Presschool children with and without developmental delay: behavior problems and parenting stress overtime. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230.
- Baker-Ericzén, M.J.; Brookman-Frazee, L. & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism Spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (4), 194-204.
- Benson, P.R. & Karlof, K.L. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. *Journal. Autism Dev. Disord.*, 39, 350-362.
- Cohen, S. & Syme, S.L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & S.L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 3-22). New York: Academic.
- Dunst, C.J. & Trivette, C. M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp.326-349). New York: Cambridge University Press.
- Dunst, C.J.; Trivette, C.M. & Cross, A. (1986). Mediating influences of social support: Personal, family and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 403-417.
- Dunst, C.J.; Trivette, C.M. & Deal, A.G. (1994). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Dunst, C.J.; Trivette, C.M. & Jodry, W. (1997). Influences of social support on children with disabilities and their families. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 499-522). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks.
- Felizardo, SMAS (2013a). Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão. Dissertação de Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Felizardo, S.A. (2013b). Inclusão, suporte social e bem-estar parental. In R. Cadima; H. Pinto; H. Menino & I.S. Dias (Org.s) *Livro de Atas da II Conferência Internacional Investigação e Práticas em Educação* (pp. 362-368). Leiria: Edição Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria
- Fine, M. J. & Nissenbaum, M. S. (2000). The child with disabilities and the family: Implications for professionals. In M. J. Fine & R. L. Simpson (Eds.), *Colaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (pp. 3-26). Pro-Ed, Inc. Texas.
- Gupta, V.B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 417-425.
- Gupta, A. & Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15 (1), 22-35.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (2), 159-171.
- Horton, T.V. & Wallander, J. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46 (4), 382-399.
- Li-Tsang, C. W.-P.; Yau, M. K.-S. & Yuen, H. K. (2001). Success in parenting children with developmental disabilities: Some characteristics, attitudes and adaptive coping skills. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 47 (2), 61-71.
- McCubbin, H.I. & Patterson, J.M. (1983). The family stress process: The double ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. *Marriage and family Review*, 6, 7-37.
- Pavot, W. & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In E. Diener (Edit.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener. Social Indicators Research Series* (pp. 101-117). London New York: Springer.
- Pinheiro, M.R.M. (2003). Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Dissertação de Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M.R.M. & Ferreira, J.A.G. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação do SSQ6. *Psychologica*, 30, 315-333.
- Saranson, I.G. & Saranson, B.R. (1985). Concomitants of social support: attitudes, personality characteristics and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331-344.

- Saranson, I.G.; Levine, H.; Basham, R. & Saranson, B. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Saranson, I.G.; Saranson, B.R. & Pierce, G. (1994). Relationship-Specific social support: toward a model for the analysis of supportive interactions. In B.R. Burleson; T.L. Albrecht, & I.G. Saranson (Eds.), *Communication of social support: messages, interactions, relationships, and community* (pp. 91-112). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Seligman, M. & Darling, R.B. (1997). *Ordinary families, special children*. New York: Guilford Press.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1990). *Families, professionals and excepcionality: A special partnership*. Columbus, O.H.: Charles E Merrill Publishing Co.
- Wallander, J.; Pitt, L. & Mellins, C. (1990). Child functional independence and maternal psychosocial stress as risk factors threatening adaptation in mothers of physically or sensorially handicapped children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (6), 818-824.
- Weisz, V. & Tomkins, A. J. (1996). The right to a family environment for children with disabilities. *American Psychologist*, 51 (12), 1239-1245.

REFLEXÕES EM TORNO DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DA FUNCIONALIDADE (CIF) NO CONTEXTO EDUCATIVO

Sara A. S. Felizardo⁶⁵

Sofia M. Campos⁶⁶

Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu
Universidade Católica de Viseu, Portugal

Resumo

Na atualidade, a Organização Mundial de Saúde (OMS) possui dois sistemas de referência, a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que assumem um papel nuclear na conceptualização da deficiência e incapacidade. Mais recentemente, a OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) de utilização universal nas áreas da saúde, educação e reabilitação. No contexto nacional, no âmbito da reorganização da Educação Especial, com a criação do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, o Ministério da Educação adotou o referencial teórico da CIF. O diploma prevê que a avaliação seja realizada por referência à CIF-CJ, cujos resultados devem também servir de base à elaboração do programa educativo individual. O presente estudo, de caráter exploratório, tem como objetivo analisar as perceções dos professores de educação especial sobre questões relativas à inclusão e às mudanças previstas na legislação em vigor, particularmente no que diz respeito à utilização da CIF-CJ no contexto educativo. A amostra, por conveniência, é constituída por 62 professores de educação especial de agrupamentos de escolas do distrito de

⁶⁵ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal. Email: sfelizardo@esev.ipv.pt

⁶⁶ Universidade Católica de Viseu, Portugal. Email: sofiacic@iol.pt

Viseu. Em síntese, os professores acentuam que o normativo não contribui para melhorar a inclusão; fomenta o envolvimento dos pais, nomeadamente no processo de avaliação; promove a articulação dos serviços e das parcerias. No que diz respeito à utilização da CIF-CJ, os docentes referem que introduziu um maior rigor e clarificação na avaliação, no entanto, não veio facilitar os procedimentos, tendo aumentado a burocratização dos processos; assumem ainda, dificuldades na avaliação por referência à CIF-CJ. Estes dados remetem para a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais, bem como na construção de instrumentos de avaliação adequados ao referencial CIF-CJ.

Palavras-Chave: Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF); Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

Introdução

A clarificação conceptual e a evolução dos modelos da deficiência e incapacidade (médico, social, biopsicossocial e sistémico) constituem um desafio, especialmente devido à ambiguidade que impera no domínio. Neste contexto, ressaltamos a ampla influência do modelo médico, inclusivamente ao nível da Organização Mundial da Saúde (OMS), a qual orientou, até recentemente, a sua intervenção no contexto da International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH, WHO, 1980).

Com o aparecimento de novas análises e modelos de deficiência, a OMS desenvolveu, ao longo da década de 90, um profundo processo de revisão da ICIDH, que envolveu estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais, com a participação de diversas fontes, designadamente especialistas, organizações de pessoas com deficiência, grupos de trabalho, entre outros, culminando em 2001 com uma nova versão a International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF-WHO, 2001), que constitui uma referência científica na compreensão e estudo da saúde.

A versão nacional intitulada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) tem assumido um importante papel na consolidação e operacionalização da funcionalidade e incapacidade humana na área da saúde. Atualmente, a OMS possui dois sistemas de referência, a décima revisão da

Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as quais assumem destaque na definição de deficiência e incapacidade. As duas classificações apresentam objetivos distintos; no entanto podem ser utilizadas de uma forma complementar, a CID-10 fornece uma estrutura etiológica e proporciona o diagnóstico de doenças ou outras condições de saúde (distúrbios, lesões) e a CIF proporciona a classificação da funcionalidade e incapacidade associadas aos estados de saúde (OMS & DGS, 2003).

A CIF consubstancia uma mudança de paradigma, do modelo tradicional biomédico, que enfatiza os diagnósticos das deficiências, para um modelo biopsicossocial, no contexto da funcionalidade e incapacidade humana. Deste modo, faz uma síntese dos modelos médico e social, numa abordagem mais abrangente e coerente das diferentes perspetivas nos campos da saúde, da psicologia e social (WHO, 2001). Este referencial emerge como um novo sistema de classificação multidimensional e interativo, cujo propósito não se limita a classificar a pessoa nem a estabelecer categorias diagnósticas, mas antes interpretar as características do indivíduo, nomeadamente as estruturas e funções do corpo e a interação pessoa-meio (I PAIPDI – GSEAR & SNRIPD, 2006). Descreve o funcionamento humano e as suas limitações como resultado da interação dinâmica entre as condições de saúde e os fatores contextuais. A valorização dos fatores do ambiente, organizados numa sequência de um meio mais imediato do indivíduo para o mais geral, mudou o foco da avaliação e da intervenção no domínio da reabilitação. O seu enquadramento conceptual perspetiva de forma bem precisa as noções de funcionalidade e incapacidade (Hemmingsson & Jonsson, 2005). A funcionalidade engloba todas as funções e estruturas do corpo e capacidade do indivíduo para realizar atividades e tarefas da vida diária, bem como a sua participação e envolvimento no contexto social, correspondendo aos aspetos positivos da interação entre o indivíduo e os fatores do contexto. A incapacidade (disability) abarca as diversas manifestações das deficiências, limitações e restrições à participação, pelo que consigna os aspetos negativos da interação entre a condição de saúde da pessoa e os fatores ambientais.

A OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) para utilização universal nas áreas da saúde, educação e social. Em 2002 foi constituído um grupo de trabalho de peritos, com a coordenação de Simeonsson, para

elaborar a versão da CIF-CJ para crianças e jovens. Esta versão, concluída recentemente, adota a estrutura da CIF original, mas abarca novos códigos que apresentam conteúdos específicos para a infância e adolescência. Neste sentido, foram destacados aspetos importantes, tais como o contexto familiar, o atraso no desenvolvimento, a participação e os contextos da criança e adolescente (INR, 2010).

A CIF tem suscitado diversas análises e críticas em torno dos seus fundamentos filosóficos e da necessidade de um maior aprofundamento do quadro teórico (Nordenfelt, 2003). Além disso, diversos autores têm salientado aspetos associados com a sua operacionalização, sendo por isso indispensável desenvolver instrumentos de medida dos conceitos envolvidos, com o propósito de avaliar e testar as relações entre os construtos do modelo (Ferreira, 2008; Hemmingsson & Jonsson, 2005; Noonan et al., 2009; Perenboom & Chorus, 2003).

As noções e a distinção entre atividade e participação constituem os aspetos menos claros do modelo; contudo, a utilização dos conceitos capacidade e o desempenho reduz parte da ambiguidade (Ferreira, 2008). O conceito de participação tem sido considerado nuclear no âmbito do bem-estar e qualidade de vida da pessoa, pelo que a sua promoção constitui um objetivo importante na reabilitação. Com a CIF surgiu uma nova conceptualização, sendo necessária a operacionalização do conceito e a criação de novos instrumentos de avaliação que abarquem todos os domínios envolvidos na participação, como sejam a comunicação, mobilidade, autocuidados, vida doméstica, áreas principais da vida, relacionamento interpessoal e vida comunitária, social e cívica (Noonan et al., 2009; OMS & DGS, 2003).

No domínio das grandes orientações sociopolíticas, realçamos a criação do I PAIPDI, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro, a vigorar no período de 2006 a 2009. Este documento de referência revela uma total consonância com os pressupostos da CIF. Apresenta uma conceção dinâmica de deficiência e, neste sentido, reconhece a influência determinante do meio como promotor ou barreira à participação e funcionalidade do indivíduo, salientando as ações e intervenções técnicas potenciadoras da interação indivíduo-meio (atividades e participação). O IPAIPDI (GSEAR & SNRIPD, 2006) clarifica que a CIF pode desempenhar um papel importante em diversas áreas, por exemplo: na segurança social,

na saúde, na educação, no emprego, entre outras, particularmente no que diz respeito à estruturação dos processos de avaliação do estatuto funcional das pessoas.

É de realçar a forma como o IPAIPDI aborda as conceções de deficiência e incapacidade. Em primeiro lugar, adota, de forma explícita, uma terminologia composta de deficiência e incapacidade, não obstante a recusa subtil do conceito de deficiência pela sua excessiva conotação biológica e proximidade com o modelo médico, ressaltando ainda que apenas corresponde às alterações ao nível das estruturas e funções do corpo. Ao invés, o termo incapacidade é considerado o mais adequado, porque mais abrangente ao englobar os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente, para referir a funcionalidade da pessoa. Porém, há o reconhecimento claro de que, face à aceitação e difusão do conceito de deficiência, o qual constitui, no contexto nacional, um termo de referência, a opção é assim a utilização simultânea dos termos deficiência e incapacidade (GSEAR & SNRIPD, 2006). Não obstante este esclarecimento conceptual, o IPAIPDI é algo incongruente quanto ao modelo que advoga, pois, se por um lado, refere que o modelo de eleição é o modelo social, por outro lado, assume como referencial a CIF, a qual por sua vez adota o modelo biopsicossocial que coloca a tónica na interação pessoa-meio e não exclusivamente nos fatores sociais.

No contexto nacional, no âmbito da reorganização da Educação Especial, com a criação do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, o Ministério da Educação adotou o referencial teórico da CIF. O diploma prevê que a avaliação seja realizada por referência à CIF-CJ, cujos resultados devem também servir de base à elaboração do programa educativo individual.

A reflexão sobre as potencialidades da utilização da CIF-CJ no contexto educativo, particularmente como instrumento de referência nos processos de avaliação e elegibilidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) permanentes tem sido objeto de análise na literatura científica. Parece-nos importante o propósito de estabelecer um sistema com uma linguagem e terminologia unificadoras. Contudo, na nossa perspetiva a classificação escolhida, CIF, emanada da Organização Mundial de Saúde, não foi uma opção pacífica, tendo sido alvo de algumas críticas, em especial, pela inexistência de investigação consolidada sobre a adequação deste referencial ao domínio educativo (Correia, 2008). É também considerado um instrumento muito

centrado nas limitações do aluno, não atribuindo igual importância aos seus pontos fortes e recursos pessoais. Apesar dos fatores pessoais estarem previstos e incluídos nos fatores contextuais, estando relacionados com o histórico de vida e com as características individuais do indivíduo, os mesmos não são classificados e desenvolvidos na CIF (DGS & OMS, 2003).

As questões relacionadas com a operacionalização da CIF constituem temáticas que têm suscitado um amplo debate, não só no campo educativo, como também noutras áreas onde a CIF é utilizada como referencial, como a saúde, a segurança social a reabilitação, entre outros. No âmbito do processo de avaliação, os professores, psicólogos e outros técnicos mantêm a utilização dos mesmos instrumentos e técnicas que utilizavam na sua prática profissional. Porém, é necessário desenvolver esforços para construir novas ferramentas que operacionalizem adequadamente os conceitos da CIF, nomeadamente a componente da participação, onde existe carência de instrumentos que envolvam todos os domínios previstos na classificação (Ferreira, 2008; Hemmingsson & Jonsson, 2005; Noonan et al., 2009; Perenboom & Chorus, 2003).

Metodologia

O presente estudo, de caráter exploratório, tem como objetivo analisar as perceções dos professores de educação especial sobre questões relativas à inclusão e às mudanças previstas na legislação em vigor, particularmente no que diz respeito à utilização da CIF-CJ no contexto educativo. A amostra, por conveniência, é constituída por 62 professores de educação especial de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. O instrumento de recolha de dados, o questionário, é constituído por três partes distintas: I - identificação (dados sociodemográficos: género, idade, habilitações profissionais, situação profissional, formação em NEE); II - perceções sobre as alterações na educação especial e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos (12 itens); III - envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos (7 itens).

Resultados

Os dados revelam que a maioria dos professores é do género feminino, com uma frequência relativa de 82,3% (n=51), face aos 17,7% (n=11) do masculino. Verificamos que os sujeitos apresentam uma maior frequência (n=25; 40,3%) na categoria etária dos 41 aos 45 anos, sucedendo-se os 36 aos 40 anos (n=16; 25,8%), maior ou igual a 46 anos (n=14; 22,6%) e entre os 31 e 35 anos (n=7; 11,3%). A média da idade situa-se nos 42,96 anos, com desvio-padrão de 6,36, sendo a idade mínima 32 anos e a máxima 61 anos. No que concerne às habilitações literárias, a maioria, 90,3% (n=56), tem licenciatura e 9,7% (n=6) apresenta mestrado. A experiência profissional, traduzida no número dos anos de serviço, mostra que a maioria, 56,5% (n=35), tem 11 a 20 anos, seguida de 32,3% (n=20) com 21 a 30 anos; 8,1% (n=5), 6 a 10 anos; e 3,2% (n=2) com um número maior ou igual a 31 anos. Assim, a média do tempo de serviço localiza-se nos 18,8 anos, com desvio-padrão de 6,2 anos, tendo o mínimo 7 anos e o máximo 34 anos. Quanto à situação profissional, observamos que a maioria, 90,3% (n=56), faz parte do quadro do agrupamento/ escola e 9,7% (n=6) é contratado. Em relação à formação em educação especial, constatamos que todos tiveram alguma formação, sendo que a maioria, 98,4% (n=61), obteve a formação fundamental num curso de especialização neste domínio; 91,9% frequentou ações de formação contínua, com menos de 25 horas (n=57); 62,9% (n=39) ações com mais de 25 horas; e 59,7% (n=37) revelou ter participado em eventos científicos. É ainda de ressaltar que nenhum dos sujeitos referiu ter tido disciplinas da área da educação especial no contexto da formação inicial.

No que concerne às percepções dos professores de educação especial sobre as questões relativas à inclusão, às mudanças previstas na legislação atual e à utilização da CIF-CJ na educação foram também objeto de análise. Os professores responderam a um bloco de dez questões, nas quais a tipologia das respostas incidiam numa escala de 1 a 5, de “discordo muito” a “concordo muito”.

Assim, face à afirmação “as alterações melhoram a inclusão”, as opiniões variaram de forma quase dicotómica entre o “discordo” (n=39; 62,9%) e o “concordo” (n=19; 30,6%). Na frase “o Decreto-Lei n.º 3/ 2008 acentua o envolvimento dos pais” os professores referiram, maioritariamente, “concordo” (n=45; 72,6%). Para “os pais participam na avaliação”, os respondentes assumiram, na sua maioria, “concordo”

(n=34; 54,8%), seguida de “discordo” (n=18; 29%). Na asserção “existe uma boa articulação dos serviços e técnicos”, os professores dividiram-se entre o “concordo” (n=31; 50%) e o “discordo” (n=22; 35,5%); Face a “os pais participam no programa educativo”, a percentagem mais elevada (n=28; 45,2%) selecciona a opção “discordo”, seguindo-se “concordo” (n=26; 41,9%). Para “os pais conhecem o programa educativo”, a maioria (n=39; 62,9%) assinala “concordo”. Na frase “aos pais são explicadas as opções educativas”, a maioria dos sujeitos (n=44; 71%) concorda, seguindo-se “concordo muito” (n=17; 27,4%). Na asserção “os pais participam na elaboração do PE”, as opiniões são divergentes, com uma percentagem similar de respondentes entre o “concordo” (n=27; 43,5%) e o “discordo” (n=27; 43,5%), sendo os restantes entre o “discordo muito” (n=4; 6,5%) e o “não tenho opinião” (n=4; 6,5%). A afirmação “os pais têm um maior envolvimento” gera uma disparidade de perceções, entre 43,5% (n=27) de “concordo” e “discordo” (41,9% discorda e 6,5% discorda muito). Relativamente à frase “a CIF veio facilitar os procedimentos”, a maioria discorda ou discorda muito, com, respetivamente, 62,9% (n=39) e 17,7% (n=11).

Foram colocadas duas questões abertas aos professores, onde tinham que fazer uma avaliação global do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, salientando os aspetos positivos e negativos.

No que concerne aos pontos positivos, os respondentes salientam os seguintes aspetos: “não há aspetos positivos” (n=19; 30,6%), “maior rigor e clarificação na atribuição das medidas educativas” (n=8; 12,9%), “a criação de unidades de ensino e escolas de referência” (n=7; 11,3%); “maior envolvimento dos professores do ensino regular” (n=7; 11,3%); “maior valorização da transição para a vida ativa” (n=7; 11,3%); “criação do Departamento de Educação Especial”. Estes resultados indiciam alguma discordância dos professores, sendo que a maior percentagem assume, de uma forma direta e simples, que não perspetivam aspetos positivos.

Relativamente aos aspetos negativos, a percentagem mais elevada dos docentes, 45,2% (n=28), destaca a burocratização dos processos; seguindo-se 41,9% (n=26) a assumir dificuldades na avaliação por referência à CIF; 33,9% (n=21) realça o elevado número de alunos com NEE sem acompanhamento específico da educação especial; 29% (n=18) ressalta a falta de recursos humanos e materiais; 17,7% (n=11) refere as dificuldades na articulação entre os diferentes intervenientes; e, de forma residual, com

3,2% e 1,6%, mencionam, respetivamente, a criação dos centros de recursos (CRI) e coordenação do PEI pelo professor do ensino regular.

Em síntese, a maioria dos professores acentua que o normativo não contribui para melhorar a inclusão; fomenta o envolvimento dos pais, nomeadamente no processo de avaliação; promove a articulação dos serviços e das parcerias. Em relação à utilização da CIF-CJ, os docentes referem que introduziu um maior rigor e clarificação na avaliação; no entanto, não veio facilitar os procedimentos, tendo aumentado a burocratização dos processos; assumem ainda, dificuldades na avaliação por referência à CIF-CJ.

Conclusão

Os resultados mostram a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais e na construção de instrumentos de avaliação apropriados ao referencial CIF-CJ. Na nossa opinião, esta ausência de instrumentos de recolha de dados adequados ao novo referencial e adaptados às especificidades dos alunos do contexto português é uma das causas dos muitos entraves ao processo de avaliação e ao estabelecimento do perfil de funcionalidade do aluno, redundando muitas vezes em procedimentos meramente burocráticos e pouco significativos, de modo a serem cumpridas as várias fases do processo e preenchida toda a documentação necessária à homologação do PEI. Esta forma de intervir está desalinhada com todas as orientações internacionais que aconselham uma formação adequada e específica na utilização da CIF (OMS & DGS, 2003). Por outro lado, as resistências dos profissionais da saúde ao referencial põem em causa o trabalho de avaliação, particularmente no que diz respeito à análise dos qualificadores da área da saúde relativos às funções e estruturas do corpo.

Referências Bibliográficas

- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999). Uma nova política em educação. In L.M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares (pp.17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º3/2008. Acedido em 22 junho de 2008, <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo>.

- Correia, L.M. (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da educação. Acedido em 20 de junho de 2008, em <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx>.
- Conselho Nacional de Educação/ CNE (1999a). Parecer n.º 1/ 99. Crianças e alunos com necessidades educativas especiais, Diário da República, II Série, n.º 40, 17 de fevereiro, de 1999.
- Conselho Nacional de Educação/ CNE (1999b). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE.
- Diário da República, I Série, Nº 183, 21 de setembro (2006). Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/ 2006. I PAIPDI -
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Lisboa: ME/ DGIDC.
- European Union (2012). Education and disability/ Special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU – An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. Brussels: European Commission, DG Education and Culture.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 124, 141-174.
- Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação & Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (2006). I Plano para a Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). The issue is – An occupational perspective on the concept of participation in the international classification of functioning, disability and health – Some critical remarks. American Journal of Occupational Therapy, 59, 569-576.
- Instituto Nacional para a Reabilitação (2010). CIF, acedido em 5 de maio de 2011, em <http://www.inr.pt/category/1/23/cif>.
- Ministério da Educação (2008). Educação Especial– manual de apoio à prática. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro.
- Noonan, V.K.; Kopec; Noreau, L.; Singer, J.; Chan, A.; Mâsse, L.C. & Dvorak, M.F. (2009). Comparing the content of participation instruments using the International Classification of Functioning, Disability and Health. Health and Quality of Life Outcomes, 7, 93
- Nordenfelt, L. (2003). Action theory, disability and ICF. Disability and Rehabilitation, 25 (18), 1075-1079.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, 4, 109-139.

- Organização Mundial da Saúde e Direção-Geral da Saúde (2003). CIF. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Perenboom, R.J. & Chorus, A.M. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation*, 25, 577-587.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO.
- World Health Organization (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. World Health Organization.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROMA DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO

Olívia Gomes Pereira⁶⁷

Maria João Carapeto⁶⁸

Faculdade de Ciências Sociais - Universidade Católica Portuguesa, Braga

Resumo

Tem surgido nos últimos anos alguma literatura sobre as características das crianças com Síndrome de Asperger, as suas necessidades educativas especiais e estratégias para implementar ao nível da escola para promover a sua aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades favoráveis à sua inclusão escolar e social. No entanto, a generalidade desta literatura é de origem anglo-saxónica e deixa algumas interrogações sobre como se processará a inclusão escolar de crianças com tais características nas escolas portuguesas. Este estudo propõe-se pois contribuir para o conhecimento de como se processa a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de Síndrome de Asperger em Portugal, mediante um estudo de caso. Os objetivos específicos são os de identificar as características da criança que, relacionadas com o diagnóstico, se salientam em contexto escolar, bem como as estratégias de intervenção educativa implementadas para promover a sua inclusão e sucesso educativo. O método inclui a análise de conteúdo de duas entrevistas às professoras (titular e de Educação Especial) e dos documentos constantes no processo escolar do aluno, relativamente às características da

⁶⁷ Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal). Email: oliviagomespereira@hotmail.com.

⁶⁸ Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal). Email: mjoacarapeto@gmail.com

criança (dificuldades comportamentais e de aprendizagem: onze categorias) e às estratégias educativas utilizadas (para melhorar a aprendizagem académica e as habilidades sociais, bem como apoio comportamental: dezoito categorias). Os resultados sugerem que a criança apresenta, em contexto escolar, a generalidade das características referidas na literatura, e mostram uma diversidade de estratégias educativas implementadas pelas professoras, embora por vezes de forma intuitiva e pouco sistemática. Os resultados são discutidos bem como as limitações do estudo.

Palavras-Chave: Síndrome de Asperger; Inclusão; Estratégias educativas; Escola.

Introdução

A Síndrome de Asperger (SA) é uma perturbação neurocomportamental que afeta o desenvolvimento e se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais. Diversos autores (APA, 2002; Attwood, 2010; Cumine, Leach e Stevenson, 2006) têm convergido na identificação de limitações e dificuldades ao nível de: (a) interação social, (isolar-se socialmente, ter dificuldade em fazer amigos, ter problemas em interpretar segundos sentidos ou ter um comportamento inaceitável); (b) comunicação em contextos sociais (exercer uma compreensão muito literal do outro, problemas na comunicação não verbal, na interpretação de entoações e na linguagem, podendo esta ser demasiado formal); (c) imaginação social e flexibilidade de pensamento e comportamento (interesses obsessivos, insistir em rotinas, pouca capacidade para agir com criatividade, e para fazer generalizações da aprendizagem). São por vezes também referidos problemas na motricidade, por exemplo dificuldades na escrita ordenada ou movimentos pouco harmoniosos.

Atualmente, através do movimento inclusivo (Correia, 2003; Rodrigues, 2003), pretende-se que a educação especial se aproxime do ensino regular, sendo para tal necessário que as escolas e os seus intervenientes procedam a reestruturações humanas e físicas, de modo a que a inclusão seja um processo concreto e real. Têm-se assim multiplicado guias e manuais destinados a auxiliar professores e educadores a reconhecer as dificuldades particulares das crianças com SA e a apresentar-lhes

estratégias de ensino-aprendizagem, regra geral na literatura anglo-saxónica (e.g.: Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, e Trautman, 2005; Sansosti, Powell-Smith, e Cowan, 2010; Simpson, de Boer-Ott, e Smith-Myles, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2002; Williams, 1995).

Neste contexto, um conjunto de características das crianças com SA têm merecido particular atenção em contexto escolar, designadamente dificuldades comportamentais e dificuldades de aprendizagem (e.g.: Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2002; Williams, 1995). Entre as dificuldades comportamentais destacam-se habitualmente a intolerância à alteração de rotinas, dificuldades na interação social, escala restrita dos interesses, vulnerabilidade emocional, capacidades organizacionais pobres, e hipersensibilidades sensoriais. Entre as dificuldades de aprendizagem têm sido salientadas uma concentração pobre, coordenação motora pobre, dificuldades académicas, e dificuldades com a linguagem.

Quanto à intervenção, salientamos o trabalho de Sansosti e colegas (2010) que apresentam uma abordagem compreensiva em contexto escolar, preventiva e remediativa, com alunos com SA e autismo de alto funcionamento. Propõem um trabalho colaborativo e em equipa, contando não só com os profissionais que atuam em contexto escolar (professores, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, etc.), como também com outros profissionais exteriores à escola (pediatras, etc.) e, claro, os pais e famílias das crianças. Os autores distinguem três domínios de intervenção, designadamente para desenvolver competências académicas, proporcionar apoios comportamentais, e melhorar as competências sociais, cada um dos quais descrevem e analisam com bastante detalhe quanto aos seus objetivos e procedimentos de intervenção educativa.

Neste sentido, propõe-se como objetivo geral do presente estudo, compreender como se processa a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de SA numa escola portuguesa. Deste decorrem os objetivos específicos como: (a) identificar as características pessoais e psicossociais da criança, relacionadas com o diagnóstico, e modo como se manifestam ou expressam em contexto escolar; e (b) conhecer as estratégias de intervenção educativa implementadas pelos agentes escolares e destinadas a promover a inclusão e o sucesso educativo da criança.

Método

Em ordem aos objetivos de investigação apresentados, procedeu-se ao estudo de caso (e.g., Stake, 2009) de uma criança com diagnóstico de SA e sua inclusão escolar.

Participantes

Para além da criança e dos seus encarregados de educação, que se apresentam de seguida com mais detalhe, duas professoras (professora titular da turma e professora de Educação Especial) forneceram informação central para o estudo.

A criança

B, um rapaz de nove anos de idade e diagnóstico de SA, é aluno que do 4º ano de escolaridade numa cidade do Minho. É o segundo filho de um casal saudável e o agregado familiar consiste no B, sua irmã (13 anos) e os pais. Devido aos sinais preocupantes que se manifestaram a partir dos 3 anos, os pais recorrem ao Hospital Pediátrico onde lhe é feito o diagnóstico. Na sequência deste acompanhamento clínico, começa a beneficiar de intervenção precoce ao nível da educação pré-escolar (nos domínios da comunicação, independência pessoal e socialização), e mais tarde ao iniciar o 1º ciclo do ensino básico de outras medidas educativas especiais (nomeadamente, adequação na organização de turma e ensino especial).

Encarregados de educação

Os pais têm idade compreendida entre os 30 e os 35 anos de idade. O pai é bancário, a mãe administrativa, ambos tem como habilitações literárias o 12º ano. A família tem um bom nível socioeconómico e vive num apartamento, no centro de uma cidade do Minho. O Encarregado de Educação é a mãe, esta é atenciosa, comparece às reuniões na escola sempre que convocada. O ambiente familiar deste aluno caracteriza-

se como favorável ao desenvolvimento de bons hábitos escolares, uma vez que os pais demonstram grande vontade em participar na vida escolar do seu filho.

Instrumentos

As técnicas para a recolha de dados foram a entrevista semiestruturada (aos pais, especialmente para compreender a história desenvolvimental e o contexto familiar; à professora titular de turma e à professora de educação especial, para responder aos objetivos de investigação) e a análise documental.

Tendo em consideração os dois objetivos específicos do estudo, preparou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009) das entrevistas das professoras tendo em conta duas macro-categorias. Uma das macro-categorias diz respeito às características específicas da criança em contexto escolar que podem ser relacionadas com o seu diagnóstico, a qual inclui 11 categorias (baseadas em ASD, 2002; Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2001; Williams, 1995) (ver categorias e códigos respetivos nas duas primeiras colunas do Quadro 1). A segunda macro-categoria relaciona-se com as estratégias educativas de que a criança beneficiou, a qual se divide em 20 categorias (baseadas em Sansosti et al, 2010) (ver categorias e códigos respetivos nas duas primeiras colunas do Quadro 2). Os documentos constantes no processo individual de B (fichas trimestrais/anuais de avaliação, relatório médico, relatório multidisciplinar, relatório de educação especial, programa educativo de intervenção - PEI, etc.), foram analisados mediante as mesmas categorias de análise de conteúdo.

Procedimentos

Obtido o consentimento informado do encarregado de educação e da direção da escola, realizaram-se as entrevistas (com gravação áudio), ao que se seguiu a sua transcrição. Finalmente procedeu-se à recolha e análise dos documentos. As categorias de análise de conteúdo previamente propostas foram mantidas no confronto com os dados obtidos nas entrevistas e nos documentos. Além disso, na codificação das características da criança, optou-se por incluir não só as dificuldades referidas pelas fontes, mas também, em cada domínio, potencialidades e forças referidas (ex.: “dá-se muito bem com o tutor da turma”, na categoria A.2 – Dificuldades na Interação Social).

Resultados

Os Quadros 1 e 2 exemplificam as categorias presentes nas entrevistas e documentos, respetivamente em relação às características de B e às estratégias educativas que lhe são destinadas. Feita a análise de conteúdo das entrevistas às professoras (titular e educação especial), e dos diversos documentos presentes no processo do aluno, podemos constatar que B apresenta algumas das características das crianças com SA e que a literatura refere como problemáticas em contexto de sala de aula.

Quadro 1 – Exemplos de características de B com base na análise de conteúdo das entrevistas às professoras e dos documentos

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Titular	Entrevista Prof E E	Documentos
A - Dificuldades comportamentais				
A.1	Intolerância à alteração de rotinas	Já se foi fazendo algumas alterações, ele acaba por se adaptar		Revela uma grande insegurança em gerir situações novas
A.2	Dificuldades na interação social	Dá-se muito bem com o tutor Evolução (...) grande (pares)	Progressos, nomeadamente ao nível da socialização.	Criança meiga, afável e de fácil trato Recusa a interação com o outro, quando a tarefa /tema não é do
A.3	Escala restrita de interesses	Gosta muito de ouvir histórias A área das ciências agrada muit	Há dias em que participa nas brincadeiras dos colegas, por iniciativa própria, ou a convite	Os seus interesses nas atividades de brincar são pouco variados Gosta muito de filmes
A.4	Vulnerabilidade emocional	Quando ele tem alguma dificuldade (...) vai procurar o professor de educação especial	Algum défice de confiança Por vezes é emocionalmente instável	Revela grande insegurança e ansiedade na concretização de tarefas individuais
A.5	Capacidades organizativas pobres	Necessita de muitos reforços (...) num trabalho autónomo ele não faz, bloqueia e acabou.	É muito dependente Quando não entende, bloqueia	Diminuta capacidade de organização dos materiais, na esquematização do caderno.
A.6	Hipersensibilidades sensoriais			
B - Dificuldades de aprendizagem				
B.1	Concentração pobre	Problemas de concentração Há momentos na aula em que ele abstrai-se... não está a ouvir	Abstrai-se com facilidade	Distrai-se facilmente perante estímulos exteriores
B.2	Coordenação motora pobre	Dificuldade em fazer desporto Caligrafia (é) muito irregular		Revela algumas dificuldades de motricidade fina
B.3	Dificuldades académicas	Boa capacidade de memorização; Boa capacidade de cálculo; Nem sempre percebe os enunciados	Dificuldades de compreensão Progressos na realização de trabalhos de grupo	Alguma leitura silábica, responde a questões de interpretação e escreve frases completas sem erros.
B.4	Dificuldades com a linguagem	Já vai percebendo determinada expressões; Fala dos livros que leu com muito entusiasmo		Linguagem oral em que existia um atraso em relação às crianças da sua idade
O1	Outros	Não costuma interromper, nem perturbar		Alimenta-se bem e dorme bem

Quadro 2 – Exemplos de estratégias educativas, com base na análise de conteúdo das entrevistas às professoras e dos documentos

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Tit	Entrevista prof EE	Documentos
C - Melhorar aprendizagem académica				
C.1	Apresentação das tarefas	Por vezes peço a colaboração da turma para recapitular, até que ele consiga perceber tudo e consiga entrar no trabalho da turma		Recurso a estratégias de ensino motivadoras, com recurso à tecnologias de informação
C.2	Comunicação do professor	Dentro da sala de aula, é um acompanhamento muito próximo Tenho que chamar várias vezes a atenção (Ele bloqueia ali e) eu tenho que me sentar ali ...ao pé dele...	Apoio nos trabalhos propostos pela professora titular (Quando não entende, bloqueia) por vezes basta lhe dizer “então B vamos lá, lê melhor e devagarinho”	Necessita de reforços positivos
C.3	Antecipação (priming)	Os alunos leem a história em casa e depois contam para os colegas		
C.4	Tarefas	Durante as aulas eu posso dar apoio, tirar-lhe as dúvidas, tentamos desconstruir a frase e encaminhar para a resolução	Através de séries de imagens pede para contar histórias, assim vamos apelando à sua criatividade	Adequações ao processo de avaliação -
C.5	Habilidades de trabalhos de casa e estudo	Às vezes eu aviso a mãe que tem trabalhos		Criar a rotina de fazer os trabalhos de casa, com a certeza de que é capaz de os realizar sozinho
C.6	Apoio à língua portuguesa	(Quando a linguagem não é tão clara...) temos que fazer uma desconstrução do texto Valorizavam muito a compreensão do oral	Tenho sugerido a leitura de pequenas historias, para ele me contar...	Adora recontar histórias que leu e demonstra grande vontade se colocado perante a turma no papel de “professor”;
C.7	Apoio na Matemática			
C.8	Outros	(No início ... tempo de aula era pouco ...) eu sentia que falhava por não lhe dar a devida atenção	Apoio pedagógico personalizado, eu professora de EE, e a professora titular	Adequações no processo de avaliação Apoio pedagógico individualizado sistemático e individual
D -Apoio comportamental				
D.1	Modificação ambiental	Turma ser pequena	O lugar em que ele se encontra sentado, está sentado junto ao (...) seu tutor e estes estão num grupo de mais dois meninos no canto da sala de aula	Colocação do B nos lugares da frente O local de trabalho deve estar devidamente organizado
D.2	Escolhas e preferências			
D.3	Apoios visuais	Usar os cadernos de duas linhas (em anos anteriores) (...) para aperfeiçoar a caligrafia		Recorre-se a suporte visuais, como por exemplo, imagens, mapas ou palavras escritas
D.4	Ensinar comportamentos			Ser cuidadosamente preparado para as

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Tit	Entrevista prof EE	Documentos
	alternativos			atividades que exijam a apreensão de regras sociais
D.5	Proporcionar reforço positivo contingente	Quando ele faz um trabalho bem feito acabo por lhe dar um beijo e ele agora já o aceita e entende como reforço positivo	Dizer sempre o “muito bem” quando ele executar bem uma determinada tarefa	Reforços positivos sempre que acerta
D.6	Autocontrolo		Falo com ele sobre as consequências da sua distração.	Tutoria- apoio de um colega
D.7	Outros	Na escola a hora de almoço está dividida por anos, ... ele tinha que ir na mesma hora que os colegas da turma iam	Chamamos a atenção, repreendemos quando ele se porta menos bem ou não faz os trabalhos propostos	Contactos frequentes com os encarregados de educação
E – Melhorar habilidades sociais				
E.1	Abordagens gerais ao nível da escola	A turma é pequena, só este fato já é suficiente para existir uma maior cumplicidade, quase todos vem do pré-		“apoio pedagógico personalizado” que visa o desenvolvimento de competências específicas ... da interação social
E.2	Abordagens de pequenos grupos	Os colegas chamam-no e por vezes vão buscar o B para participar nos jogos em que eles estão a jogar.	Na sala de aula tem um “amigo especial”, aquele que esta mais de olho nele	Tutoria- apoio de um colega
E.3	Abordagens individualizadas	A inclusão centra-se mais nos intervalos, o trabalho desenvolvido com o professor de educação especial, ...vou ao intervalos e participo nas suas brincadeiras.	Tento conversar com o B, do modo como deve interagir com os colegas, por exemplo o que dizer e como dizer	Ficar sentado o mais próximo possível do professor da turma, que falará diretamente
E. 4	Outros	Muitos trabalhos de grupo Apresentar os livros que lê em casa		
O2 . Outras estratégias				
O2	Outros	Envolvimento dos pais no desenvolvimento /aprendizagem do B.	Medidas educativas implementadas (...) foram aquelas que foram propostas pela equipa médica	Apoio semanal da criança e dos pais

Quanto a questões comportamentais (A), todas as entrevistas e documentos analisados referem que B apresenta dificuldades na interação social (A.2), como também uma escala restrita de interesses (A.3). Relativamente à intolerância na alteração de rotina (A.1), a professora titular e alguns dos documentos analisados presentes no processo do aluno fazem referência a esta característica. Os documentos clínicos não mencionam características tais como a vulnerabilidade emocional (A.4) e a

pobre capacidade organizativa (A.5). Nos documentos e entrevistas analisados nenhum faz referência a hipersensibilidades sensoriais (A.6).

Todos os documentos e entrevistas analisados fazem referência à existência de dificuldades académicas (B.3). Quanto à sua capacidade de concentração pobre (B.1), à coordenação motora (B.2) e às dificuldades com a linguagem (B4), a professora titular tais como os documentos feitos pela escola presentes no processo do aluno fazem referência a estas características. Todavia, destas três categorias de dificuldade, os relatórios clínicos e a professora de EE só referem as últimas (dificuldades com a linguagem, B4)

Quanto a questões comportamentais (A), todas as entrevistas e documentos analisados referem que B apresenta dificuldades na interação social (A.2), como também uma escala restrita de interesses (A.3). Relativamente à intolerância na alteração de rotina (A.1), a professora titular e alguns dos documentos analisados presentes no processo do aluno fazem referência a esta característica. Os documentos clínicos não mencionam características tais como a vulnerabilidade emocional (A.4) e a pobre capacidade organizativa (A.5). Nos documentos e entrevistas analisados nenhum faz referência a hipersensibilidades sensoriais (A.6).

Todos os documentos e entrevistas analisados fazem referência à existência de dificuldades académicas (B.3). Quanto à sua capacidade de concentração pobre (B.1), à coordenação motora (B.2) e às dificuldades com a linguagem (B4), a professora titular tais como os documentos feitos pela escola presentes no processo do aluno fazem referência a estas características. Todavia, destas três categorias de dificuldade, os relatórios clínicos e a professora de EE só referem as últimas (dificuldades com a linguagem, B4)

No que concerne à análise das estratégias educativas aplicadas ou a aplicar (Quadro 2), algumas são utilizadas para colmatar dificuldades de aprendizagem (C), outras apoiar em termos comportamentais (D) e outras para desenvolver competências sociais (E), surgindo ainda outros procedimentos que, dificilmente são codificáveis nestas três grandes categorias, e que por isso se agruparam numa categoria de Outras Estratégias (O.2).

A professora titular desenvolve diversas estratégias para permitir um melhor desenvolvimento em termos académicos, comportamentais e o desenvolvimento de habilidades sociais. Em termos académicos a professora titular, no que se refere à comunicação (C.2) tenta chamar várias vezes à atenção de B, tem o cuidado de manter sempre uma proximidade. Esta estratégia também é utilizada pela professora de educação especial.

Na apresentação das tarefas (C.1), a professora titular pede a colaboração da turma para recapitular os conteúdos. Em alguns dos diversos documentos presentes no processo do aluno também fazem referência ao uso de estratégias de ensino motivadoras, com recurso a tecnologias de informação, recurso individualizado e detalhado dos conteúdos para uma melhor compreensão.

Quanto ao desenvolvimento de atividades por antecipação (priming) (C.3), apenas a professora titular lhe faz referência. Para proporcionar uma maior estrutura nas tarefas (C.4) todos os documentos analisados, excepto os documentos clínicos, fazem referência ao desenvolvimento desta estratégia. Por exemplo a professora titular refere o tempo extra disponível para o B realizar as fichas de trabalho.

No desenvolvimento de habilidades de trabalho de casa e estudo (C.5), os pais são avisados pela professora titular para a existência de trabalhos escolares. Relativamente ao desenvolvimento de estratégias para o apoio à língua portuguesa (C.5) a professora titular refere o uso de obras do Plano Nacional de Leitura, que são exploradas tanto em sala de aula como também em casa. No que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de apoio à matemática nenhum documento analisado faz referência ao desenvolvimento de estratégias.

No desenvolvimento de estratégias de apoio comportamental, todos os documentos analisados referem a modificação ambiental e o desenvolvimento de reforço positivo contingente. Quanto à primeira (D.1) a professora titular refere a organização da sala de aula, como também a o número de alunos da turma ser reduzido; a professora de educação especial refere a localização do B em relação ao seu tutor. Os documentos da escola mencionam o local de realização das provas de afeição. Os documentos clínicos referem que o local de trabalho do B deve estar organizado. O reforço positivo contingente (D.5), tanto a professora titular, como a professora de educação especial citam a importância do “muito bem” depois da conclusão da tarefa.

Quanto aos apoios visuais (D.3), a professora titular refere o apoio do caderno de duas linhas, e os documentos clínicos recomendam o recurso de apoios visuais tais como imagens, mapas ou palavras escritas para facilitar a aprendizagem de conceitos abstratos. No ensinamento de comportamentos alternativos (D.4) apenas os documentos clínicos referem sugestões de estratégias.

Face a uma grande variabilidade individual, no que respeita às habilidades sociais, são desenvolvidas diversas estratégias. Ao nível mais amplo do contexto escolar, todos os documentos analisados, exceto a professora titular, referem as características da turma em que o B se encontra. Os documentos analisados e presentes no processo do aluno mencionam o desenvolvimento de competências específicas na interação social, o apoio explícito dos pais, e o seu envolvimento direto de forma a integrar na sociedade e a desenvolver a capacidade de autonomia. Relativamente a abordagens em pequeno grupo (E.2), as estratégias desenvolvidas centram-se fundamentalmente na existência, e importância, do tutor. Em termos individuais (E.3) todos os documentos analisados citam estratégias que visam o desenvolvimento de habilidades sociais, tais como o diálogo para promover a integração.

No Quadro 2, é feita referência a Outras estratégias (O2). Como exemplo, a professora de titular refere o papel dos pais no desenvolvimento/aprendizagem do B (que estes encaram com alguma normalidade, não são pais super-protetores).

Discussão e Conclusões

Foram apresentados os dados recolhidos sobre B, criança de nove anos com diagnóstico de SA, através de entrevistas às suas professoras (titular e de Educação Especial) e análise documental. Passa-se à discussão desses resultados, retomando os objetivos de investigação, e partindo da referência proporcionada pelo relato, mais completo, da professora titular da turma.

Identificar as características da criança, relacionadas com o diagnóstico de SA, e modo como se manifestam ou expressam em contexto escolar.

De modo geral, das características das crianças com diagnóstico de SA que se refletem em ambiente escolar, estão quase todas presentes em B, eventualmente numa

versão moderada. Ao nível comportamental, destacam-se dificuldades na interação social, vulnerabilidade emocional e capacidades organizativas, mas a intolerância à alteração de rotinas não parece muito problemática nem a escala restrita de interesses; por outro lado, a hipersensibilidade sensorial pode não estar presente. Ao nível da aprendizagem escolar, as dificuldades académicas são moderadas, afetando mais as áreas relacionadas com a linguagem verbal e sua compreensão, incluindo também dificuldades ao nível da concentração e da coordenação motora. Todavia, B apresenta sucesso escolar e destacam-se-lhe boas capacidades de memorização e de cálculo. O conjunto de habilidades parece sublinhar a ideia defendida por muitos autores (e. g., Attwood, 2010) de que cada caso de SA apresenta um perfil único de características e habilidades e que, como refere a professora, B apresenta um nível de dificuldades e desajustamento relativamente leve.

Conhecer as estratégias de intervenção educativa implementadas pelos agentes escolares e destinadas a promover a inclusão e o sucesso educativo da criança.

A literatura (e.g.: Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Sansosti et al, 2010; Stokes, 2002; Williams, 1995) descreve um conjunto de estratégias para melhorar várias das fragilidades das crianças com SA ao nível da aprendizagem escolar, do comportamento e das habilidades sociais. As entrevistas e documentos analisados do caso de B fazem referência a um bom número de estratégias dessa natureza, oferecendo no entanto a ideia de que a sua aplicação não é tão explícita, estratégica e sistemática como recomendado, como se descreve de seguida.

De modo geral, algumas estratégias visam melhorar a aprendizagem escolar, como também a proximidade com o aluno para suprimir determinadas situações de ansiedade, ou até mesmo de distração. O apoio pelo professor de educação especial permite dar uma maior individualização, com o intuito de melhorar a aprendizagem, de desenvolver capacidades para melhor se integrar no ambiente em sala de aula, na escola e fora desta.

O recurso à comunicação do professor (C.2) parece ser central para manter B concentrado, para o apoiar quando parece desorganizar-se na resolução de uma tarefa, para administrar reforços sociais (“muito bem!”), para individualizar uma explicação ou

clarificar uma instrução. Além disso, as tarefas são apresentadas de forma estruturada (C.1), recapitula-se várias vezes, como também são disponibilizados vários reforços positivos (D.5) para a execução da tarefa bem como também um apoio individualizado. Além disso, B dispõe de mais tempo para realizar as tarefas atribuídas (C.4), e algumas tarefas são pensadas em função das suas características; é o caso da criação de textos, em que são apresentadas imagens sobre as quais B terá que criar a sua própria história.

O desenvolvimento de atividades de antecipação (C.3), embora pareça uma estratégia promissora, para prevenir situações de ansiedade, não é utilizada no apoio individualizado a B. Isto prevê que o professor antecipe os conteúdos e / ou materiais a serem apresentados na aula com a turma. De facto algo de inverso é referido ocorrer: a aula de apoio é utilizada para recapitular o que o professor titular abordou antes, ou está a lecionar naquele momento à turma. Só é referida uma tarefa de leitura em casa para ser tratada nas aulas seguintes, que se poderá assemelhar.

Apesar das dificuldades na compreensão de problemas, não são referidas estratégias para o apoio específico a Matemática (C.7), possivelmente por uma valorização das componentes de cálculo e memória ao nível do seu ensino: trata-se neste caso de capacidades muito adequadas de B. O apoio a Língua Portuguesa (C.6) que é referido parece decorrer das atividades com a turma e proporcionar essencialmente uma “desconstrução do texto” quando B tem dificuldade em compreender uma expressão mais ambígua. Além disso, é referida também a criação de textos a partir de imagens.

A promoção de habilidades de estudo e para realizar trabalhos de casa (C.5), não parece central. A única referência em contexto escolar pertence à professora, que diz ocasionalmente “avisar a mãe” de que B tem trabalhos; todavia, o desenvolvimento de habilidades de B para um trabalho / estudo autónomo não está presente. Documentos clínicos sugerem também que sejam estabelecidas rotinas na realização de trabalhos de casa de modo autónomo.

Relativamente às categorias previstas para analisar estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem académica (C), acrescentou-se a categoria de Outros (C.8), que incluiu essencialmente referências genéricas, não operacionalizadas, a apoio individualizado.

Relativamente às estratégias de apoio comportamental (D), destacam-se as referências a modificações ambientais (D.1) e o reforço positivo contingente (D.5). As modificações ambientais referem-se sobretudo à pequena dimensão da turma, disposição dos lugares sentados na sala de modo a que a professora possa estar mais próxima mais tempo dos alunos com mais necessidade de apoio identificada, disponibilização de um outro professor na sala, pedido de sala à parte para realização de provas de aferição, recomendação clínica de ambiente organizado e com pouca estimulação, etc.. A utilização do reforço positivo refere-se à utilização de reforço social (elogio, beijo) pela(s) professora(s) quando B realiza uma tarefa escolar com sucesso, mas não parece aplicar-se por exemplo à promoção de outros comportamentos desejados (sociais, de adequada resposta emocional, etc.), como é sugerido na literatura já referida. Além disso, não são utilizadas estratégias mais estruturadas de reforço positivo, como por exemplo sistemas de economia de fichas ou contrato comportamental.

Há uma referência da professora de EE que vai no sentido de alguns programas de promoção do autocontrolo, embora incompleta (“falo com ele sobre as consequências da sua distração”) (D.6) e outra, num documento clínico, ao ensino de comportamentos alternativos (D.4). A utilização de apoios visuais (D.3) é recomendada nos relatórios clínicos para facilitar a aprendizagem escolar ou referida pela professora para melhorar a caligrafia, mas nunca para fomentar a estruturação de comportamentos e reações emocionais adequadas, como é referido na literatura. A promoção de escolhas e preferências por parte de B (D.2) nunca é referida por qualquer entrevistado ou documento. Em suma, os apoios comportamentais implementados referem-se essencialmente a modificações ambientais e reforço positivo social da realização de tarefas escolares, não abordando ou fazendo-o de modo leve praticamente todas as outras estratégias referidas na literatura, como promoção de escolhas e preferências, apoios visuais, ensinar comportamentos alternativos, e promoção do autocontrolo.

Para desenvolver habilidades sociais (E), a escola desempenha um papel crucial, isto em conjunto com a família, com os amigos, com a turma. Pretende-se que B desenvolva competências de interação, de autonomia. Neste caso concreto, a inclusão parece centrar-se mais nos intervalos, durante a hora de almoço no refeitório. Ao nível das estratégias para promover as habilidades sociais (E) de B, a turma na qual B está

inserido é uma turma pequena (E.1) para permitir um apoio mais individualizado aos alunos identificados para apoio especializado. O aluno B está sentado junto de “seu amigo” (E.2), num lugar em que tem um contacto visual com a professora. Em particular, ao nível de uma abordagem de pequenos grupos (E.2), foi criada a figura do tutor, um colega com quem B tem uma relação privilegiada, que o apoia e orienta em tarefas escolares e outras, dentro da sala como no recreio. Além disso, é feita referência a um trabalho de sensibilização dos alunos da turma para que ativamente convidem B a participar das suas atividades de recreio, estratégia esta vista como tendo resultados positivos ao nível da inclusão. Ao nível de abordagens individualizadas (E.3), destaca-se o esforço dos professores para acompanharem B no intervalo e ativamente o envolverem nas brincadeiras dos colegas. Alguns autores (Sansosti et al, 2010; Stokes, 2001) sublinham a importância de ensinar / treinar comportamentos e outras habilidades sociais de forma explícita e sistemática com crianças com SA, habilidades e comportamentos que estas crianças não aprendem espontaneamente, simplesmente por observação. Deste ponto de vista e dadas as dificuldades sociais de B, a ausência de um programa mais sistemático neste domínio faz-se notar.

A professora foi questionada sobre o aspeto familiar da criança em relação ao incentivo e participação na sua vida escolar e esta afirmou que relação entre a escola e a família, é uma preciosa ajuda no desenvolvimento da sua aprendizagem. Aliás, são muitas as referências ao apoio dos pais e da família que incluímos nas categorias de Outros. Embora não figure de forma explícita e prevista nos programas de intervenção que encontrámos na literatura anglo-saxónica, e que se destinam a ser aplicados por profissionais, muitos autores referem o importante papel importante dos pais e família e das abordagens colaborativas entre a escola e a família (e. g., Sansosti et al, 2010; Wilkinson, 2003).

Considerando os dados desta pesquisa, pudemos observar que a SA, além de ser uma dificuldade que o condiciona diante da vida social, também representa um grande desafio para a escola regular, visto que a inclusão de crianças com NEE é recente.

Face aos dados da entrevista e avaliações realizadas (clínica e pedagógica), verificámos a presença, em B e no contexto escolar, de muitas das características que a literatura salienta nas crianças com diagnóstico de SA. Como foi referido na fundamentação teórica e no próprio estudo de caso, as pessoas com SA apresentam

dificuldades em três áreas fundamentais: na interação social, na comunicação e padrões de comportamento e interesses estereotipados, repetitivos.

Ao nível das estratégias de intervenção encontrámos algumas das propostas que a literatura avança no trabalho em contexto escolar, mas também verificámos a ausência de outras. As ausências de que demos conta estão provavelmente relacionada com algumas limitações ao nível da formação dos professores e outros técnicos da educação, que seria importante ultrapassar.

A intervenção junto de crianças com SA exige grande conhecimento das suas características e das estratégias educativas que melhor a podem fazer desenvolver-se e participar na vida em sociedade. Estudar, aprofundar, compreender e atuar de forma competente são aspetos fundamentais, sobretudo quando nos encontramos no domínio da Educação Especial, que exerce um papel direto junto da criança e da sua família.

Este estudo apresenta algumas limitações. Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões que dele se tiram funcionam para a compreensão dos esforços educativos e inclusivos relativamente ao caso da criança estudada mas não se podem generalizar.

Referências bibliográficas

- American Psychiatry Association (APA) (2002). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR. Lisboa: Climepsi.
- Attwood, T. (2010). Tudo sobre a Síndrome de Asperger. Lisboa: Editorial Verbo.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Correia, L. M. (Org.) (2003). Educação Especial e Inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Cumine, V. e Leach, J. e Stevenson, G. (2006). Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores. Porto: Porto Editora.
- Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. e Trautman, M. (2005). Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome. The Organization for Autism Research, 1, 1-90.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

- Sansosti, E. J., Powell-Smith, K. A., e Cowan, R. J. (2010). High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention. New York, N. Y.: Guilford.
- Simpson, R.L., De Boer-Ott, S.R. e Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Topics in Language Disorders, 23, 116-134.
- Smith-Michaels, A. (2008). Easy-to-Implement Interventions For Children With Aspergers Syndrome. Milestones Excellence in Child Development since 1994. http://www.advancingmilestones.com/PDFs/m_resources_aspergers-interventions.pdf , acedido a 06 de novembro de 2009.
- Stake, R. E. (2009). Arte da Investigação com Estudos de Caso (2ª Ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies. BBB Autism Support Network. http://www.bbbautism.com/pdf_files.htm , acedido a 06 de Novembro de 2009.
- Wilkinson, L. A. (2005): Supporting the Inclusion of a Student with Asperger Syndrome: A Case Study using Conjoint Behavioural Consultation and Self-management. Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, 21:4, 307-326.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. Focus on Autistic Behavior, 10, 1-7.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM CRIANÇAS COM FIBROSE QUÍSTICA: UM ESTUDO DE CASO

Joana Lamosa Castro⁶⁹

Maria João Carapeto⁷⁰

Faculdade de Ciências Sociais
(Universidade Católica Portuguesa, Braga)

Resumo

A fibrose quística, doença crónica de origem genética, tem vindo a ser relacionada, por vezes de modo não consensual, com uma diversidade de dificuldades ao nível do desenvolvimento socioemocional da criança. Os objetivos deste estudo são assim os de contribuir para a compreensão de como esta doença afeta o quotidiano das crianças dela portadoras; se associa ao funcionamento socioemocional ao longo do desenvolvimento; e das suas implicações na vida escolar da criança. Realizou-se o estudo do caso de um adolescente com fibrose quística, recorrendo à entrevista semi-estruturada (do próprio adolescente, sua mãe e seu diretor de turma), e à análise documental do seu processo escolar como instrumentos principais de recolha de dados, tendo-se depois efetuado a análise do seu conteúdo em torno de cinco dimensões do funcionamento socioemocional (caraterísticas pessoais, comportamento e habilidades sociais, aspetos emocionais, saúde física, escola/aprendizagem) × cinco períodos do desenvolvimento (primeiros anos, pré-escolar, 1º e 2º/3º ciclos do ensino básico). Os dados são analisados, combinados e discutidos. Em geral, vão no sentido indicado pela literatura existente. Destaca-se que determinadas tarefas de desenvolvimento parecem

⁶⁹ Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga). Email: joanamosacastro@hotmail.com

⁷⁰ Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga). Email: mjoacarapeto@gmail.com

ter sido adequadamente realizadas (e.g., vinculação com adultos específicos nos primeiros anos), outras algo comprometidas (e.g., relação adequada com pares em idade pré- e escolar) e outras ainda (como a relação com pares) parecem ser retomadas na adolescência com a ajuda da escola. Salienta-se ainda a satisfação consigo mesmo e com a vida, possivelmente relacionadas com processos de normalização/adaptação descritos na literatura.

Palavras-Chave: Fibrose quística; Crianças e adolescentes; Desenvolvimento socioemocional; Necessidades educativas especiais.

Introdução

Este estudo centra-se na doença crónica infantil, mais especificamente na Fibrose Quística (FQ), e particularmente na forma como se associa ao funcionamento socioemocional ao longo do desenvolvimento da criança ou adolescente e suas implicações na vida escolar da criança/adolescente.

A FQ, ou “mucosividade”, é uma doença crónica, sistémica, de origem genética, que afeta a secreção das glândulas exócrinas e o epitélio dos tratos respiratório, gastrointestinal e reprodutor. O aparelho musculo-esquelético pode também apresentar alterações, e são comuns sinais de atraso de crescimento. Lemos, Gamboa e Pinheiro (2010), num estudo de prevalência da FQ no Centro de Portugal, verificaram que os primeiros sinais podem ocorrer antes mesmo do nascimento, mas que, em 80% dos casos ocorreram durante o 1º ano de vida. Este estudo mostra ainda uma prevalência ao nascimento de 1:14000 nados vivos, um valor inferior a estimativas extrapoladas a partir de estudos epidemiológicos internacionais. O tratamento tem sobretudo como objetivo o controlo dos sintomas, a prevenção de infeções responsáveis pela evolução da doença, assim como a qualidade de vida e integração social do doente. É um tratamento complexo (e que, progressivamente, se torna mais complexo), que interfere no quotidiano das crianças e das famílias, que apesar de não doloroso, é desconfortável, que exige atenção diária, e, sobretudo, que não tem resultados positivos imediatos e que apenas atrasa a evolução da doença (para mais informações sobre as manifestações clínicas, epidemiologia e tratamentos, Damas, Amorim e Gomes, 2010; Falvo, 2005; Lemos, Gamboa e Pinheiro, 2010).

A estes tratamentos juntam-se ainda preocupações em relação à adaptação e qualidade de vida, nomeadamente no meio escolar. O efeito da doença física sobre o desenvolvimento emocional e a socialização é hoje uma área de pesquisa que desperta interesse em médicos, psicólogos, assistentes sociais e educadores. É relativamente consensual que crianças e adolescentes portadores de doenças crónicas enfrentam riscos acrescidos de desajustamento social, emocional e ao nível do auto-conhecimento, comparativamente com seus pares saudáveis, e que pode comprometer também a adequada realização das sucessivas tarefas desenvolvimentais e aquisição de competências para a adaptação psicossocial (e. g., Falvo, 2005; Masten, Burt e Coatsworth, 2006).

Neste contexto, os objetivos deste estudo são: (a) Compreender melhor a doença crónica infantil que é a FQ, em particular o quotidiano e tratamentos das crianças dela portadoras; (b) Compreender melhor como esta doença se associa ao funcionamento socioemocional ao longo do desenvolvimento; (c) Compreender as implicações desta doença crónica na vida escolar da criança/adolescente.

Método

Realizou-se pois o estudo de caso (e.g., Stake, 2009) de um adolescente com FQ, com uma abordagem de carácter qualitativo, recorrendo à entrevista estruturada como instrumento principal (mas não único) de recolha de dados.

Participantes

Colaboraram no processo de recolha de dados três participantes. Em primeiro lugar, um adolescente com diagnóstico de FQ, o Zé (nome fictício), um rapaz de 14 anos a frequentar o 8º ano de escolaridade. Foi-lhe diagnosticada a FQ em 1998, nos seus primeiros meses de vida. Segundo, a sua mãe e Encarregada de Educação oficial na escola, que é principal cuidadora do Zé. Tem quarenta e cinco anos, aparência mais envelhecida, e vive com o seu marido, o Zé e um segundo filho (saudável, com seis anos de idade, do sexo masculino). Tem o 5º ano de escolaridade, já trabalhou em várias fábricas de confeções, mas nunca por muito tempo, pois falta muito devido à doença do filho e consequentemente é dispensada pelos empregadores. Atualmente encontra-se

desempregada. A família acaba por ter algumas dificuldades económicas, visto que é apenas o pai a trabalhar e os medicamentos do Zé são relativamente caros. O pai tem 47 anos, o 6º ano de escolaridade e trabalha na construção civil. O terceiro participante é o actual Diretor de Turma (DT), que apenas foi professor do Zé no presente ano letivo. É professor de Educação Física, conhecendo bem as capacidades física e motoras do seu aluno. Quis ajudá-lo, tanto a nível de socialização entre pares, como a nível académico, pesquisou e informou-se sobre a FQ.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram três entrevistas semiestruturadas (à mãe, ao diretor de turma e ao próprio adolescente), uma narrativa de auto caracterização pelo adolescente (elaborada no contexto da entrevista) (Kelly, 1955), e análise documental do processo escolar do Zé. Foi construída um sistema de categorias para análise de conteúdo (Bardin, 2009) da informação obtida, em torno de cinco dimensões do funcionamento socioemocional (I - Características pessoais, II - Comportamento e habilidades sociais, III - Aspectos emocionais, IV - Saúde física, V - Escola/aprendizagem) × cinco períodos do desenvolvimento (A - Primeiros anos, B - Pré-escolar, C - 1º Ciclo do ensino básico, D - 2º Ciclo e E - 3º Ciclo). A análise de conteúdo dos documentos do processo escolar orientou-se em torno dos três ciclos do ensino básico (os mesmos C, D e E) × quatro dimensões da vida escolar (rendimento escolar, assiduidade, características pessoais, relação com os outros, autonomia).

Procedimentos

Foram obtidos os consentimentos informados para a participação do Zé (pela encarregada de educação e pela direção do agrupamento de escolas). Iniciou-se a recolha de informação com a entrevista à mãe, por sua escolha na sala reservada de um café, no início do 2º período letivo. Foi colaborativa, ocasionalmente cautelosa. Seguiu-se a entrevista ao DT do Zé, numa sala da escola, que foi bastante prestável. E que facilitou ainda o acesso á documentação processual do Zé, para análise de conteúdo. Finalmente, realizou-se a entrevista ao próprio Zé, exatamente no mesmo local da entrevista da mãe, no início do terceiro período escolar, durante a qual o Zé realizou

também o exercício escrito de autocaracterização. Feita a gravação áudio das entrevistas e a sua transcrição integral, procedeu-se à análise de conteúdo de acordo com os sistemas de categorias previsto.

Resultados e sua Discussão

O Quadro 1 apresenta exemplos da análise de conteúdo às entrevistas (mãe, diretor de turma e adolescente) bem como da autocaraterização do Zé. O Quadro 2 apresenta exemplos dos conteúdos analisados nos documentos do processo escolar. Passa-se à análise e discussão dos resultados tomando como ponto de partida os objetivos de investigação definidos.

Objetivo 1. Compreender melhor a doença crónica infantil que é a FQ, em particular o quotidiano e tratamentos das crianças dela portadoras

Para corresponder a este objetivo atendamos em especial aos dados codificados nas categorias de análise de conteúdo IV – Condições de saúde, ao longo do desenvolvimento (A.IV, B.IV, C.IV, D.IV, e E.IV) (Quadro 1).

Foi logo nos primeiros anos de vida do Zé (A, < 3 anos) que o problema se foi evidenciando, depois de consultados vários médicos. Desde que nasceu, que o Zé tem dificuldade em manter o seu peso e aparentava estar muito magro. Tinha também dificuldades em respirar, referindo até a mãe um episódio onde o Zé esteve prestes a morrer devido a expetoração que não lhe permitir respirar. Assim, logo nos primeiros meses de vida, o Zé foi hospitalizado por longos períodos de tempo. Tal como é referido na literatura os sintomas respiratórios são dos primeiros a revelar-se (Falvo, 2005).

Durante os 3-6 anos / pré-escolar (B), a saúde do Zé não sofreu grandes alterações. Teve várias recaídas. Por sua vez, no período C (6-10 anos, idade escolar do 1º CEB) continua com a sua tosse profunda, expetoração verde e até por vezes uma expetoração de sangue.

Quadro 1 – Exemplos dos conteúdos das três entrevistas e autocaracterização do Zé

	I Características Pessoais	II Comportamento e habilidades sociais	III Aspetos emocionais	IV Condições de saúde	V Escola/aprendizagem
A < 3 anos	Magro; Chorava apenas em fazes crónicas	Não estranhava estranhos, nem adultos, nem crianças	Uma criança feliz	Ninguém sabia o que é que ele tinha; Perdia muito peso	Não frequentou a creche
B Pré-escolar	Muito magro Muito calmo	Muito apegado à mãe e a avó. Continuava a dar-se bem no meio onde se insere, mas não convivia com ninguém da sua idade.	Uma criança feliz Só fazia birras quando contrariado.	(Tinha uma transpiração salgada...) Tinha muitas recaídas	Não frequentou a pré-escola. Ficava com a Avó
C 1º CEB	Começou a ser tímido (Fases de muita magreza) (Deformidade torácica)	Tinha uma única amiga/vizinha bastante mais nova do que ele. Começou a “esconder” algumas	Ansioso. Vomitava (...) porque não queria ir para a escola. Em casa era	(Tem muita tosse) Tem muita expetoração (verde ou sangue) Fezes com	Não tem amigos na escola <u>Socializa bem com profs</u> <u>Sabe estar numa sala de aula</u>
D 2º CEB	Tímido (Dedos em baquete de tambor) (Bastante magro)	A mãe diz que o Zé é feliz e aceita bem a doença	Acostumou-se à doença: “Que remédio” (Brinca ao imaginário)	(Tem várias recaídas) Toma medicamento 4× dia	<u>Isola-se bastante</u> <u>Falta bastante à escola</u>
E 3º CEB (presente)	(Continua muito tímido e bastante magro) <i>Tem consciência da sua magreza.Quando for mais velho quer ser Sacerdote, professor de educação moral religiosa católica e motorista de autocarros. Considera-se</i>	(A mãe não dá liberdade, por exemplo para andar de bicicleta com os amigos) <i>Alguns colegas dizem que é magro. Já não se sente excluído desde do sétimo ano. Os amigos convidam-no para sair algumas vezes, mas não vai porque a mãe não deixa. Fala abertamente da</i>	(Brinca sozinho) Sonha com a morte. (Bastante conversador) <i>Não se considera diferente dos outros. Só se sente triste quando pensa na morte. Sente-se bem</i>	Teve uma pneumonia à pouco tempo <u>Não pode fazer Ed. Física</u> Tem dores nos ossos e articulações Faz ginásio nas termas 2× semana, às vezes piscina também. Faz cinesioterapia <i>Tem alguns</i>	<u>Ambiente escolar melhorou</u> <u>Tem dois amigos</u> <u>Só este ano tem PEI</u> <i>Faltou bastante à escola. Detesta a escola, mas gosta dos colegas. Quando falta, acompanha a matéria passando o caderno , recebendo trabalhos por mail ou mãe vai a escola. Gosta dos professores</i>
Informação dada pela mãe (Informação dada com gravador áudio desligado)				<u>Informação dada pelo Professor</u>	
Informação dada pelo Zé					

Quadro 2 – Exemplos de conteúdos da análise documental

	Rendimento escolar	Assiduidade	Características pessoais	Relação com os outros	Autonomia	Observações
C 1º CEB	No 1º ano e 2º ano transita com dificuldades de atenção e a matemática. No 3º ano revela melhorias. No 4º ano revela ser empenhado em todas as áreas mas precisa de adquirir melhores hábitos de estudo (concentração).	No 1º ano ele tem 10 faltas, contudo no 3º período não existe registo de faltas. No 2º ano é contabilizado 14 faltas, contudo não existe registo do 3º período. No 3º ano é contabilizado 8 faltas, contudo não existe registo do 3º período.	No 1º ano revela ser Distráído. No 2º ano revela ser uma criança responsável e interessada. No 4º ano demonstra ser um aluno empenhado e motivado.	Nos 4 anos o Zé revela ser aceite pelos outros e facilmente se relaciona com os adultos.		No 1º ano tem dificuldades em se concentrar, faz os trabalhos muito depressa sem pensar no que faz. No 2º, 3º e 4ºano é recomendado aplicar-se mais no estudo de casa.
D 2º CEB	É um aluno com média de 3.	As faltas que tem são todas justificadas .	Bastante interessado e empenhado. A disciplina que mais gosta é Ed. Física e a que tem mais dificuldade é	Ele tem Satisfaz Bastante no respeito pela opinião dos colegas	Ele é avaliado com satisfaz na sua autonomia, bem como métodos e hábitos de trabalho.	Na ficha socioeconómico refere que não gosta que lhe puxem as orelhas, que gozem com ele e que lhe chamem
E 3ºCEB (presente)	Aluno com média de 3. A matemática continuou como a única negativa. No 1º período do 8º ano faltou tanto que não teve registo de avaliação em 3 disciplinas. PEI	No 1º período do 7º ano tem muitas faltas No 1º período do 8º ano tem como máximo de faltas (por disciplina) 32 e o mínimo de 3. Todas justificadas.	O Formulário de referenciação afirma que tem dificuldades de aprendizagem a história e matemática. No entanto, o principal motivo de referenciação é o problema de saúde e ser alvo de “chacota” por parte de alguns colegas.	Na sua autoavaliação ele considera que tem um respeito pela opinião dos colegas satisfatória e apenas às vezes coopera com os seus colegas.	Considera os seus métodos e hábitos de trabalho bem como a sua autonomia como satisfatória. Os professores consideram que apresenta lacunas importantes para as aprendizagens posteriores.	PEI refere muitas fragilidades a nível físico e motor Índice de Massa Corporal indica “peso normal”

No entanto, nesta altura a mãe refere que os médicos já não querem saber do filho. Julgo esta afirmação da Mãe bastante interessante, pois apesar dela ser a cuidadora principal do Zé, nunca demonstrou, ao longo de toda a entrevista, estar consciente da seriedade da doença do filho, ou da esperança média de vida das pessoas com a FQ. O DT considerou que a mãe, embora seja extremamente presente na vida do filho, vive em negação sobre a severidade da sua doença e passa esse sentimento ao Zé. É possível que tal aconteça no contexto dos processos de adaptação, normalização ou dos efeitos protetores do estigma, que alguma literatura evidencia (Crocker e Major, 1989; Diener, 2000; Pizzignacco e Lima, 2006), e que voltarão a ser referidos adiante. Pode no entanto relacionar-se com outros aspetos referidos na literatura:

“Em alguns casos, membros familiares super protetores podem restringir atividades ou proibir a criança de expressar emoções normais. (...) restrições podem afetar o desenvolvimento das habilidades de comunicação, que por sua vez pode afetar a interação das crianças com doença crónica no seu ambiente, como também nos seus futuros desenvolvimentos” (Falvo, 2005 pp. 9-10).

Dos 10-12 anos (2º CEB) (D), o Zé continua com as várias recaídas. A sua medicação é de tomar quatro vezes por dia, e tem uma rotina de ir três vezes por semana fazer cinesioterapia e outros tipos de exercícios. Faz ainda várias vacinações para fortalecer o sistema imunitário: Documentam-se pois várias intervenções terapêuticas na linha das que são referidas na literatura (e.g., Damas et al, 2010; Falvo, 2005; Lemos et al, 2010).

Já na categoria E (dos 12 anos até ao presente) o Zé estava a faltar à escola na fase destas entrevistas. Estava em casa a recuperar de uma infeção pulmonar. Foi a partir da idade do 1º ciclo (C) que o Zé nunca mais foi hospitalizado, pois a mãe tem uma declaração que permite ser ela a cuidadora principal dos cuidados do Zé em casa. De regresso à escola, levou um atestado médico que recomendava não fazer Educação Física. Durante o período das entrevistas, o Zé queixava-se das dores nos ossos/articulações. É um dos seus sintomas mais recentes, o que demonstra que a doença do Zé tem vindo a evoluir com o passar dos anos.

Contudo, durante os últimos anos, a sua rotina de tratamento foi alterada. Hoje ele vai as termas fazer cinesioterapia e outros tipos de exercício apenas duas vezes por

semana, no entanto, a quantidade de medicamento que ele ingere por dia aumentou. Relatou detalhadamente durante a entrevista que toma medicamento seis vezes por dia, e saber que tem de ter cuidado ao carregar pesos e ao fazer desporto. Necessita também de estar sempre a ingerir comida, pois a sua alimentação diária é igualmente importante. Quando questionado sobre os diferentes tipos de medicamento, o Zé soube explicar que cada um tinha uma função diferente, contudo não de uma forma muito aprofundada.

Assim, com base destes sintomas, bem como os seus tratamentos, podemos afirmar que a doença do Zé tem progredido lentamente, tal como é referido na literatura (e.g., Damas et al, 2008).

Objetivo 2. Compreender melhor como esta doença se associa ao funcionamento socioemocional ao longo do desenvolvimento

Para corresponder a este objetivo, atente-se em especial às categorias I, II e III, em todos os períodos do desenvolvimento (A a E), relacionando-as com as categorias IV- Condições de Saúde. Reserva-se para depois a discussão em detalhe dos conteúdos de V – Escola/Aprendizagem, que, afinal, tão importantes são também para o desenvolvimento socioemocional.

Diante do exposto, na categoria A.I (< 3 anos), o Zé tinha como características pessoais ser magro e chorava apenas em fazes que se sentia doente. Como comportamentos e habilidades sociais (A.II), o Zé não estranhava pessoas desconhecidas, quer fossem adultos, quer fossem crianças. A mãe considerava o seu filho uma criança feliz (A.III). Tirando os aspectos relacionados com a situação de doença, em, geral, correspondia às expectativas de desenvolvimento socioemocional normal no seu contexto sociocultural.

Nas categorias B.I, II e III (pré-escolar) o Zé aparenta estar dentro das tarefas de desenvolvimento esperadas e.g., Masten et al, 2006), pois apesar de continuar muito magro, continua uma criança calma (I), apegou-se bastante às pessoas cuidadoras dele, ou seja à mãe e a avó, dando-se bem no ambiente em que ele estava a viver. Contudo, nessa altura o Zé não convivia com ninguém da sua idade (II). As suas birras só eram feitas quando contrariado. Nesta fase da vida do Zé a mãe continua a afirmar que o Zé era uma criança feliz (III).

Por sua vez, na fase seguinte (C), ou seja, quando o Zé entra na escola pela primeira vez (1.ºCEB, 6-10 anos), começa a manifestar timidez. Em termos de aspeto físico o Zé tem fases em que fica bastante magro e existe a deformidade torácica comum da sua doença (I). Em termos de comportamentos e habilidades sociais (II), tinha uma única amiga/ vizinha bastante mais nova. Foi nesta fase que começou a esconder algumas coisas à mãe em relação ao mau ambiente escolar. O ambiente escolar começou a afetá-lo (III): de tão ansioso que ficava por ir para a escola, vomitava o pequeno-almoço. Contudo, a mãe afirma que em casa ele continuava a ser uma criança feliz, tendo brincadeiras saudáveis, embora sozinho. Nesta altura ele revela também alguma compreensão das situações sociais, deixando de fazer birras e de pedir coisas no supermercado, sabendo que a mãe não tinha muito dinheiro. Portanto, surgem dificuldades nas relações com pares e algum desajustamento de natureza emocional.

Quanto à fase seguinte, 10-12 anos (2.º CEB) (D), não se denotam grandes alterações, em comparação a fase dos 6-10 anos, sendo algo até esperado, visto que as tarefas de desenvolvimento da fase anterior prosseguem para esta fase. Em termos de características pessoais, o Zé continuou a ser uma criança tímida e bastante magra (I). A única alteração sentida no seu corpo exteriormente é nos seus dedos das mãos, pois vão parecendo com baquetes de tambor. Este também é um sintoma bastante comum em crianças com a doença crónica FQ. Em termos dos comportamentos e habilidades sociais (II) e aspetos emocionais (III) a mãe revela que o seu filho aceita bem a doença e que é feliz. O Zé igualmente afirma que se acostumou à doença, dizendo mesmo “que remédio”. Nesta fase ele também brinca sozinho, fazendo inclusive de conta que era padre e que celebrava missas, uma área dos seus interesses vocacionais.

Por último, na categoria E (12 anos até ao presente) verificamos que nas categorias pessoais (I) o Zé continua muito tímido e bastante magro. O seu desejo de querer ser padre continua, demonstrando que realmente tem planos para o seu futuro. Ele gosta muito que lhe ensinam sobre a vida cristã. Ele afirma que quer ir para um seminário um curto período de tempo, pois quer perceber se realmente se adapta a esse meio. Todavia na sua autocaracterização ele refere também outros interesses vocacionais: além de Sacerdote, pensa em vir a ser professor de EMRC e motorista de autocarros. Claro está, que o Zé também já considerou outras profissões, como qualquer

outra criança. Anteriormente, ele gostava de ser cantor. Como opinião pessoal, o Zé considera-se divertido, brincalhão e até mesmo traquino.

Na categoria dos seus comportamentos e habilidades sociais (E.II), a mãe lamenta-se que o Zé não lhe conta nada. Contudo, é a mãe que não lhe dá liberdade para que ele saia com os seus amigos, como por exemplo andar de bicicleta. Ela justifica esta decisão dizendo que alguns dos seus colegas não são boas companhias.

Contudo, tentativas como os da mãe do Zé de proteger a sua criança de se magoar ou de ter dores emocionais,

(...)” isola ainda mais a criança das interações sociais. Isto faz com a criança reduza a sua autoestima. A relutância da compreensão dos familiares não permite a criança participar em atividades de desafio onde a própria criança é que deve desenvolver a capacidade de avaliar corretamente a sua potencialidade. O encorajamento de interações sociais e atividades até a um possível limite, capacita as crianças a desenvolver as competências e habilidades que irão ser precisas ao longo da vida, nas integrações do mundo.” (Falvo, 2005, pag.10).

Por outro lado, outros colegas da turma continuam a dizer-lhe que ele é bastante magro, de uma forma depreciativa. Apesar de falarem da sua magreza, o Zé já não se sente excluído desde do sétimo ano. Os amigos convidam-no para sair algumas vezes, mas não vai porque a mãe não deixa. Algumas vezes nem chega a pedir autorização à mãe para sair com os colegas, como, por exemplo, ir a festas anos. Ele sabe que os pais não estão bem financeiramente e não quer gastar dinheiro em prendas. Apesar disto tudo, considera que fala abertamente da sua doença aos amigos e que tem muitos amigos. Inclusive, na sua autocaracterização ele refere que gosta de passar seu tempo livre ou na igreja matriz ou com o seu amigo R., um doente transplantado do rim. Gosta de andar de bicicleta e de jogar *playstation* com R.

Todavia, na caracterização dos aspetos emocionais (E.III), pode verificar-se que o Zé aceita a sua doença e gosta de si mesmo. Devido à falta de amigos fora da escola, constatou-se também que, quanto mais tempo se passa com o Zé mais ele se abre, ficando cada vez mais à vontade para dizer aquilo que considera importante. É uma criança conversadora quando é lhe dada essa oportunidade. Ele afirma que se sente bem consigo mesmo, não se considerando diferente dos seus pares.

Este tipo de reação numa criança com FQ não é surpreendente, tendo em consideração os conceitos de adaptação, normalização ou dos efeitos protetores do estigma antes já referidos (Crocker e Major, 1989; Diener, 2000; Pizzignacco e Lima, 2006). As pessoas que enfrentam uma doença crónica ou outra adversidade tendem, em pouco tempo, a recuperar ou estabelecer níveis adequados de bem-estar psicológico ou satisfação com a vida, devido também à diminuição do contato com outro estilo de vida.

O Zé refere ainda que apenas se zanga quando se apercebe que alguém está a fazer pouco dele e apenas se sente triste quando pensa na morte. Por vezes o Zé tem pesadelos de noite, e são sempre sobre a morte. Durante a entrevista com o Zé pude deparar que de fato o tema morte está bastante presente na sua consciência. O medo da morte é um sentimento bastante comum em crianças com doenças crónicas (Santos, 2010).

Por fim, o Zé afirma que gosta de estar doente pois assim não vai para a escola, sendo que obviamente não gosta de sofrer, muito menos de ser internado. Mesmo presentemente um Zé é uma criança que brinca sozinha.

Objetivo 3. Compreender as implicações desta doença crónica na vida escolar da criança/adolescente

Para corresponder a este objetivo, centremo-nos nas categorias de análise de conteúdo V - Escola / Aprendizagem, ao longo do ciclo de vida (C, D e E) (exemplos no Quadro 1), e ainda na análise documental (exemplos no Quadro 2), pontualmente fazendo apelo a outros conteúdos do desenvolvimento socioemocional.

Na categoria C.V, verificamos que é nesta fase da vida que o Zé experiencia os seus primeiros momentos num novo meio social, ou seja, inicia a escola. Com base na entrevista da mãe podemos afirmar que as primeiras experiências do Zé com os seus pares não foram das melhores. Começou a revelar-se uma criança mais tímida e ansiosa. A mãe relata que quando levava o Zé para a escola, a criança ficava tão nervosa por reencontrar os seus colegas, que no meio do caminho para a escola, vomitava o pequeno-almoço. O Zé sentia que não era aceite pelos seus colegas, não tendo então um único amigo na escola. A mãe e o próprio Zé afirmam que foi diversas vezes gozado pela turma. Assim sendo, não queria ir para a escola.

Foi nesta fase ainda que começou a ocultar algumas informações à mãe, pois ele não queria que ela soubesse dos problemas que ele estava a viver na escola. Todavia, contrariamente ao que o Zé afirmava, bem como a mãe, a análise de conteúdo dos documentos escolares demonstra que as professoras consideravam que nos quatro anos do 1º ciclo o Zé era aceite pelos outros e facilmente se relaciona com os adultos.

A mãe considera que o Zé não era aceite por a doença ser pouco conhecida no seu meio ambiente. A olho nu, era visível que o Zé tinha fases em que emagrecia bastante, e também, tal como é bastante comum em crianças com a sua doença crónica (tal como é referido nas manifestações clínicas e diagnóstico), o Zé já demonstrava alguma deformidade torácica.

Um outro fator bastante prejudicial para o Zé era a pouca assiduidade na escola. Pois, tal como já foi referido diversas vezes anteriormente, “a assiduidade escolar pode ser interrompida pela necessidade repetida de ida aos médicos, hospitalizações ou tratamento, fazendo com que haja uma inaptidão de interagir de forma consistente entre o grupo de pares, diminuindo então as interações sociais” (Falvo, 2005, pp. 9-10).

A análise documental mostra que, em geral, o Zé não aparenta ter muitas faltas. O DT atual afirma que a política da escola se pauta pela marcação de todas as faltas, que posteriormente serão justificadas pelo encarregado de educação, mas que atendendo poderia também ter acontecido que os DTs dos anos anteriores, em dado ponto, decidissem deixar de marcar faltas com o intuito de não prejudicar mais o aluno.

Em termos de desempenho escolar, a análise documental sugere que o Zé era aluno de notas razoáveis, exceto a Matemática. Desde os primeiros anos apresentava bastantes dificuldades à disciplina. No quarto ano, a análise documental revelou que o Zé era bastante empenhado, no entanto precisava de adquirir hábitos de estudo.

Enquanto aluno da sala de aula, o Zé era sem dúvida um aluno que sabia estar na sala de aula, e sabia socializar-se bastante bem com os seus professores. Era descrito como distraído, responsável e interessado, empenhado e motivado. Todavia, apesar das agitações existentes no meio social do Zé, a mãe afirma que o Zé em casa era uma criança feliz, ele tinha brincadeiras saudáveis, embora sozinho, e nesta altura ele já não fazia birras, tendo sempre um comportamento adequado, mesmo em situações em que era contrariado.

Assim sendo, no que diz respeito às tarefas desenvolvimentais, os dados sugerem que o Zé fez as aprendizagens escolares e outras tarefas desenvolvimentais esperadas: aprendeu a ler e a escrever, aprendeu cálculos matemáticos básicos (apesar das suas dificuldades), aprendeu a comportar-se adequadamente na escola e soube seguir as regras de comportamento em casa, na escola e em lugares públicos.

Contudo, as tarefas de relacionar bem com os seus pares e fazer amizades com os seus pares, não foram bem conseguidas, sugerindo que o Zé tem algumas limitações de socialização que poderão influenciar o seu estado emocional bem como a sua autoconfiança futuramente.

No que diz respeito a categoria D.V, (conteúdos relacionados com escola/aprendizagem na fase dos 12 anos até ao presente), o Zé continua com o mesmo comportamento, pois não se sente integrado na turma. O próprio DT do Zé refere que (atualmente) quando o Zé não está a faltar, isola-se bastante do resto dos colegas.

Em termos de rendimento escolar, o Zé é um aluno com média de 3. Quanto à sua assiduidade, as faltas que tem são todas justificadas e não parecem excessivas. No entanto, as faltas desta fase também poderão não ser as faltas reais, visto que podiam não ser todas registadas. As características pessoais do Zé são bastante consistentes em comparação aos anos anteriores. É um aluno bastante interessado e empenhado. Nesta altura a profissão que ele gostaria de seguir é ser cantor, e pretendia apenas atingir o 9º ano como nível escolar.

A classificação que a escola tem no que diz respeito à relação com os outros, é consistentemente Satisfaz Bastante no respeito pela opinião dos colegas. Em termos de autonomia, o Zé é avaliado com Satisfaz na sua autonomia, bem como métodos e hábitos de trabalho, uma melhoria em relação à fase da vida anterior, e nunca beneficiou de apoio extracurricular.

Por sua vez, presentemente, ou seja na categoria E.V (12 anos até ao presente), o Zé, a mãe do Zé, bem como o DT afirmam que o ambiente escolar melhorou. Os amigos anteriormente referidos (os que o convidam para sair fora da escola), são dois, estando ambos prontos para ajudar o colega quando ele precisa. O Zé afirma que detesta a escola, mas que gosta dos seus colegas e considera os seus professores espetaculares. As faltas do Zé neste ano letivo foram mais do que nos anos anteriores, criando algumas

situações problemáticas nas avaliações trimestrais. Foi então que se resolveu integrar o Zé no Educação Especial, com um programa educativo individualizado (PEI). Este programa não contempla redução de disciplinas no seu currículo. Está patente no Formulário de Referenciação para Educação Especial que o Zé tem bastantes dificuldades de aprendizagem às disciplinas de História e Matemática. No entanto, o motivo de referenciação principal é o problema de saúde, sendo alvo de “chacota” por parte de alguns alunos da turma. Contudo, apesar das suas fragilidades físicas, o subdepartamento de Educação Física procedeu ao levantamento do Índice de Massa Corporal de todos os seus alunos, e o Zé está dentro do grupo do “peso normal”.

Apesar das suas faltas à escola, a mãe do Zé fazia questão de o manter minimamente a par das matérias dadas nas aulas. Ela ia à escola buscar o material necessário, ou então combinava com os professores que os trabalhos seriam entregues por correio eletrónico, caso fosse necessário. Assim que o Zé regressasse à escola, ele passava a matéria em falta para o caderno, pedindo cadernos emprestados aos colegas.

As tarefas desenvolvimentais desta fase parecem encaminhar-se para o nível do esperado para a sua idade. O Zé frequenta e sabe comportar-se apropriadamente na escola; aprendeu os conteúdos de várias disciplinas escolares, apesar das suas dificuldades na disciplina de Matemática (ainda que não seja muito autónomo), obedece às leis da sociedade, quer frequentar o ensino secundário para atingir as suas metas de vida futura, e por último, ao contrário da fase anterior, o Zé está a começar a relacionar-se bem com os seus pares, e talvez mantenha estas amizades próximas.

Por conseguinte, é denotado que na presente fase da vida, o Zé está a conseguir desenvolver todas as devidas tarefas desenvolvimentais; embora devagar, ele está progredindo de uma forma bastante consistente.

Concluindo

Em geral, encontraram-se manifestações clínicas da FQ e efeitos no desenvolvimento socioemocional da criança, bem como na sua vida escolar, que vão no sentido indicado pela literatura existente. Destaca-se que determinadas tarefas de desenvolvimento parecem ter sido adequadamente realizadas (e.g., vinculação com adultos específicos nos primeiros anos), outras algo comprometidas (e.g., relação

adequada com pares em idade pré- e escolar) e outras ainda (como a relação com pares) parecem ser retomadas na adolescência com a ajuda da escola. Salienta-se ainda a satisfação consigo mesmo e com a vida do adolescente, possivelmente relacionadas com processos de normalização/adaptação também descritos na literatura.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Crocker, J., e Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Damas, C., Amorim, A., Gomes, I. (2008) Fibrose Quística: Revisão. *Revista Portuguesa de Pneumologia*. Vol. XIV, Nº1.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Falvo, D. (2005). *Medical and Psychosocial Aspects of Chronic Illness and Disability*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton e Company.
- Lemos, S., Gamboa, F., e Pinheiro, J. A. (2010). Fibrose quística na Região Centro de Portugal. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 41, 11-15.
- Masten, A. S., Burt, K. B., e Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*. Vol. 3. *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 696–738). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Pizzignacco, T., e Lima, R. (2006). Socialization of children and adolescents with cystic fibrosis. Support for nursing care. *Revista Latino-Americana de enfermagem*, 14(4) 569-77.
- Santos, M. (2010). *Vivências Parental da Doença Crónica: Estudo sobre a experiência subjetiva da doença em mães de crianças com fibrose quística e com diabetes*. Lisboa: Instituto Politécnico.
- Stake, R. E. (2009). *Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª Ed.). Lisboa: Gulbenkian.

SIMPLIFICAÇÕES PERSISTENTES NA LINGUAGEM INFANTIL

Rosa M. Lima⁷¹

Resumo

Analísamos a presença da metátese na linguagem infantil. Num primeiro estudo, investigámos a aquisição da linguagem oral dos 3 aos 7 anos de idade. A metátese mostrou um peso crescente ao longo da idade. Num segundo estudo, analisámos o desempenho de crianças do 4º ano na deteção auditiva e visual da metátese, e na escrita de palavras passíveis de induzir a metátese. A deteção visual da metátese foi inferior ao nível do acaso. Na escrita de palavras, a metátese deu conta de 69% a 75% dos erros observados. Os resultados sugerem que a metátese constitui um processo indicador de domínio da linguagem oral, revelando formas de gestão de estruturas silábicas complexas. Contudo, essas formas de gestão podem cristalizar-se durante o primeiro ciclo, afetando negativamente a aquisição da linguagem escrita.

Palavras-Chave: Processos Fonológicos; Metátese; Aquisição da Linguagem Oral; Aquisição da Linguagem Escrita.

Introdução

Os primeiros anos de escolarização integram o objetivo de transformar uma criança oralmente competente numa criança capaz de ler e escrever. O pressuposto de que uma determinada criança é oralmente competente quando entra para a escola parece, à partida, facilmente verificável por qualquer recetor. A inteligibilidade das

⁷¹ Investigadora do Centro de Estudos da Criança (CESC), Universidade do Minho & Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

palavras produzidas pela criança oferece uma medida do seu domínio oral. Contudo, nem sempre a aparente inteligibilidade da fala corresponde a um domínio oral real. Desvios subtis aos padrões fonológicos normativos podem estar presentes, permanecer indetetados, e induzir dificuldades posteriores na aprendizagem da linguagem escrita. O presente artigo lança uma abordagem empírica a um tipo específico de desvio fonológico (a metátese) passível de permanecer indetetado ao longo dos primeiros anos de escolarização. Investigamos a probabilidade de a metátese estar presente na entrada para a escola, e a probabilidade de a metátese afetar a oralidade e a escrita de crianças no termo do primeiro ciclo de escolarização. Sendo real, esta última possibilidade sugere o desenho de estratégias que combatam o problema desde cedo.

O domínio oral de uma língua pressupõe representações mentais sobre o tipo de estruturas fonológicas (fonemas e formatos silábicos) admitidas nessa língua. Aos falantes do Português Europeu (PE), para além do formato silábico canónico Consoante-Vogal (CV), é requerido um domínio de formatos silábicos do tipo Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Nas estruturas CVC, a última consoante pode corresponder a um valor /r/ (carta), /l/ (calma), ou /S/i (caspa). As estruturas CCV admitem, como segunda consoante, o /r/ (cromo) ou o /l/ (claro). Ao longo dos seis ou sete primeiros anos de vida, a criança com um desenvolvimento linguístico normal acede ao domínio oral básico das estruturas fonológicas da sua língua. O reportório de fonemas da língua materna é progressivamente adquirido, com precedência de consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /J/i) sobre outras classes de consoantes (Jakobson, 1941/68; Lima, 2008). O reportório de formatos silábicos parte da manipulação de estruturas mais simples e universais, como os formatos CV (casa) ou V (amarelo), para se estender a formatos mais complexos e específicos de determinadas línguas, como CVC ou CCV (Fikkert & Freitas, 1997; Lima, 2008). Ao longo deste percurso, a criança usa determinados recursos para colmatar a insuficiência das suas representações mentais. Esses recursos são denominados processos fonológicos de simplificação (Grunwell, 1992; Ingram, 1976, 1986; Lima, 2009; Miccio & Scarpino, 2008; Schriberg & Kwiatkowski, 1980; Stampe, 1969), e traduzem-se em produções lexicais alteradas. Embora não correspondam ao modelo imposto pela língua, essas produções simplificadas permitem à criança comunicar e, na maior parte das vezes, ser entendida.

Em grande parte das situações, é identificável um mecanismo de assimilação da forma-alvo às representações mentais da criança. Processos fonológicos de substituição (e.g., tapato, em vez de sapato) permitem que a criança emita a palavra com um fonema mais precocemente adquirido (/t/) no lugar de um fonema mais tardio (/s/). A redução de agregados consonantais (e.g., pato em vez de prato) permite a assimilação de um formato silábico complexo (CCV) a um formato mais simples (CV). Um dos processos fonológicos de simplificação que parece permanecer até mais tarde na fala das crianças é a metátese. A metátese corresponde à alteração da ordem dos fonemas dentro de uma palavra, e parece ser potenciada pelos formatos silábicos mais complexos, contendo duas consoantes (CVC ou CCV). A troca da ordem dos fonemas pode ocorrer dentro de uma sílaba (e.g., porfessora por professora), ou entre sílabas diferentes (e.g., cocrodilo por crocodilo). Este tipo de recursos é, de resto, encontrado na fala de muitos adultos (e.g., cardeneta por caderneta; parteleira por prateleira). Castro, Neves, Gomes, & Vicente (1999), assim como Lamprecht (1993), observaram maior ocorrência de metátese em crianças mais velhas. Estes dados sugerem que a metátese, embora constitua um desvio, pode sinalizar alguma maturidade linguística no domínio oral. Em linha com esta ideia, e contra a hipótese de a metátese constituir um recurso movido pelo acaso (Blevins & Garrett, 1998), Hume (2002) defendeu que a ocorrência da metátese pressupõe o conhecimento da língua.

Se isto é verdade, poderemos esperar que a metátese silábica aumente ao longo da idade, já que a metátese silábica pressupõe a representação mental dos constituintes da sílaba, e que esta representação sofre uma consolidação ao longo da aquisição. Paralelamente, poderemos esperar a metátese transsilábica, pressupondo uma representação menos ordenada dos constituintes da palavra, decresça com a idade.

Ainda que a aprendizagem da linguagem escrita, feita ao longo do primeiro ciclo, tente sistematizar e explicitar a organização das estruturas CVC e CCV na língua materna, a inexistência de representações fonológicas consolidadas na criança pode dificultar o processo de aprendizagem. Apreciações quotidianas e empíricas dos agentes educativos do primeiro ciclo facilmente reforçam a ideia de que as crianças erram na escrita de palavras contendo formatos CVC e CCV, e de que esses erros se ligam, frequentemente, a processos de metátese. Contudo, não dispomos de dados, recolhidos e

analisados de forma sistemática, que documentem a extensão e contornos desta realidade.

Apresentamos aqui o resultado de dois estudos. No primeiro estudo, discutimos a hipótese de que a metátese constitui, na aquisição da linguagem oral, um recurso que pressupõe um conhecimento da língua. Testámos se a metátese aumenta com a idade, e se a metátese silábica aumenta com a idade, enquanto a metátese transsilábica diminui. Adotamos uma perspetiva baseada na análise da hierarquia de processos em cada momento desenvolvimento (e.g., James, 2001), medindo a proporção ocupada pela metátese no total dos processos observados em cada faixa etária. O segundo estudo visa oferecer dados empíricos sobre a incidência dos processos de metátese nas crianças falantes do PE, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir: o quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade. Recolhemos dados relativos ao desempenho de crianças do 4º ano em tarefas de deteção de erros de metátese, e de produção de palavras passíveis de desencadear a metátese (palavras com formatos CVC e CCV). A inclusão de diferentes tarefas tem o objetivo exploratório de levantar possíveis hipóteses relativas às relações entre compreensão e produção. Nomeadamente, interessa-nos determinar se a metátese afeta igualmente a compreensão (reconhecimento auditivo e reconhecimento visual de palavras) e a produção (escrita de palavras).

Estudo 1: A metátese no acesso à linguagem oral

Método

Amostra

Conduzimos um estudo transversal sobre uma amostra de 432 participantes, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos e meio. Considerámos 9 faixas etárias, com âmbito de 6 meses cada. Cada uma das faixas etárias incluiu 48 crianças, 24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. As crianças eram oriundas de meios urbanos e rurais do norte de Portugal.

Estímulos e procedimento

Desenhámos uma prova de nomeação de imagens (cf. Lima, 2008). Seleccionámos 62 palavras, passíveis de eliciar todos os fonemas do Português Europeu, e a máxima diversidade de formatos silábicos (CV, CVC, CCV, etc.). As palavras da prova apresentavam diferentes extensões silábicas (mono, di, tri, polissílabos) e remetiam para estímulos semanticamente familiares e diversificados. Cada um dos formatos silábicos em análise foi apresentado em diferentes posições na palavra (inicial, média, final), e com diferente estatuto acentual (sílabas acentuadas, não acentuadas).

As 62 imagens foram apresentadas a cada criança, acompanhadas da pergunta “O que é?”. Na presença de dificuldades de identificação dos referentes, eram apresentadas pistas (e.g., para “grande”, era dito que “este senhor é pequeno, mas este é...”). A ordem das imagens foi contrabalanceada. Foram feitos registos áudio das emissões de cada criança. A partir dos registos, realizaram-se transcrições fonéticas.

Resultados

Cada sílaba foi classificada como contendo ou não processos fonológicos de simplificação. Para o efeito da análise levada a cabo neste artigo, considerámos uma classificação segundo processos de omissão (ausência de fonema ou sílaba, como em – pato por sapato, ou biqueta por bicicleta), substituição (emissão de um fonema no lugar de outro, como em matã por maçã) ou metátese (troca de posição de um fonema). A metátese foi classificada como silábica se a migração do fonema era feita dentro da sílaba de origem (e.g., prota por porta), ou transsilábica, quando o fonema era deslocado para uma sílaba diferente (e.g., potra por porta). Outros processos foram classificados numa categoria residual (outros), incluindo epênteses (inserção de fonemas, como em felor), harmonias (contaminação de um fonema por outro próximo, como em papato) e desvios fonéticos (e.g., thopa, com articulação interdental).

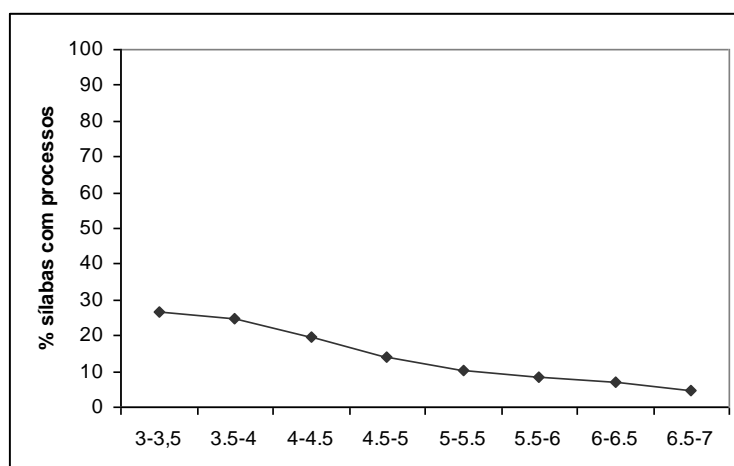


Figura 1. Percentagem de sílabas com processos fonológicos por cada faixa etária de meio ano.

A Figura 1 indica a percentagem de sílabas com processos fonológicos (em 158 sílabas) em cada faixa etária, e ilustra o declínio no recurso a processos fonológicos de simplificação ao longo da idade. Relativamente ao total de sílabas produzidas, a percentagem de sílabas com erro situou-se nos 26% na faixa etária dos 3 aos 3 anos e meio. Dos 7 aos 7 anos e meio, o erro foi reduzido para menos de 5%. A análise de variância revelou um efeito significativo da idade na redução dos processos ($F(8,423) = 47.65$, $p = 0.000$).

O análise da proporção ocupada por cada tipo de processo no total de processos (Figura 2A) revelou o predomínio dos processos de omissão. Do ponto de vista evolutivo, as categorias omissão e outros processos tenderam a perder importância ao longo da idade, enquanto a substituição e a metátese ganharam importância. Em concreto, a metátese constituiu cerca de 5% dos processos fonológicos na faixa etária mais jovem (3-3.5 anos), e passou a ocupar uma proporção de cerca de 20% dos processos na faixa etária mais velha (7-7.5 anos), observando-se um crescimento significativo ao longo da idade ($F(8,423) = 10.89$, $p = 0.000$). Quando considerados apenas os formatos CCV e CVC (Figura 2B), os valores aumentaram para 8% na faixa etária mais jovem e 30% na faixa etária mais velha (efeito significativo da idade, $F(8,423) = 14.99$, $p = 0.000$).

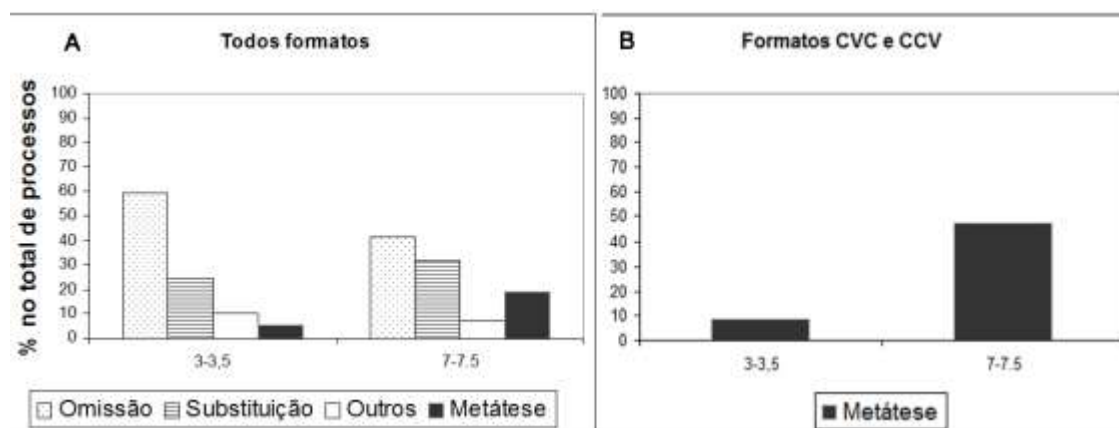


Figura 2. Proporção ocupada pela metátese no total de processos na faixa etária mais baixa (3-3.5) e na faixa etária mais avançada (7-7.5), considerando todas as sílabas (A) e apenas as sílabas CCV e CVC (B). O recurso à metátese aumenta ao longo do desenvolvimento, especialmente em CVC e CCV.

A análise da evolução dos tipos de metátese (silábica vs. transsilábica) ao longo da idade indicou o crescimento da metátese silábica, ($F(8, 423) = 3.51, p = 0.001$) e o declínio da metátese transsilábica ($F(8, 423) = 5.22, p = 0.000$). A tendência foi especialmente clara nos formatos CCV.

Discussão

O predomínio das estratégias de omissão no conjunto de processos observado converge com os dados de Castro et al. (1999), obtidos em crianças falantes do Português Europeu.

O crescimento da importância da metátese ao longo da idade converge com os dados apresentados por Lamprecht (1993), relativos a crianças brasileiras, e com os dados de Castro et al. (1999). A diminuição do recurso à omissão ao longo da idade, e o aumento do recurso à substituição e metátese, ilustram uma dinâmica hierárquica segundo a qual a tipicidade de um dado processo depende do estadió de aquisição em que a criança se encontra. Enquanto a omissão parece constituir o recurso mais primitivo, o uso da metátese parece indicar a presença de estratégias mais sofisticadas, eventualmente dependentes de uma representação mental mais sólida das estruturas fonológicas. A metátese pressupõe o conhecimento dos fonemas que compõem a

palavra. Eles são apenas trocados. O facto de a metátese ocupar maiores proporções nos formatos silábicos de mais tardia aquisição (CVC e CCV) reforça a ideia de que a metátese é um processo sofisticado, associado à gestão de estruturas silábicas mais complexas.

O progressivo destaque da metátese foi impulsionado pela metátese silábica. Ao longo da idade, a metátese silábica tornou-se mais usada, e a metátese transsilábica menos usada. Esta direção confirma a hipótese formulada. Poderá traduzir uma capacidade crescente para a definição dos limites da sílaba e, consequentemente, para a restrição dos processos a esses limites. Tudo ocorre como se a criança se tornasse cada vez mais precisa na definição dos alvos da sua intervenção - já não a palavra, âmbito da metátese transsilábica, mas sim a própria sílaba (metátese silábica).

Estudo 2: A metátese após o domínio da linguagem oral

Método

Amostra

A amostra compreendeu 120 crianças entre os 9 e os 12 anos de idade (60 crianças do sexo feminino). As crianças frequentavam o quarto ano de quatro escolas do primeiro ciclo da cidade do Porto. Duas destas escolas (n = 60 crianças) pertenciam a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), correspondendo a meios onde existem problemáticas socioeconómicas; as outras duas não pertenciam a TEIPs. Um terço das crianças foi classificado pelo professor na categoria de alunos de nível inferior, um terço na categoria de alunos médios, e um terço na categoria de alunos de nível superior.

Estímulos e procedimento

Foram solicitadas quatro tarefas a cada uma das 120 crianças, incidindo sobre palavras com estruturas CVC e CCV contendo o /r/ como segunda consoante: (1) Reconhecimento auditivo de palavras com julgamento acerca da articulação (correta/incorrecta); (2) Escrita da versão correcta da palavra ouvida em (1); (3)

Reconhecimento visual de palavras, com julgamento acerca da ortografia (correta/incorrecta); (4) Escrita da versão correta da palavra lida em (3).

Na tarefa 1 (Reconhecimento auditivo, RA), a criança ouviu 20 palavras, uma de cada vez. Algumas palavras foram ditas de forma correta, outras foram ditas com erros fonológicos do tipo metátese. Nas 20 palavras, 10 continham formatos CVC, e 10 continham formatos CCV. Em cada grupo de 10 palavras, 5 eram de baixa frequência de uso, e 5 de alta frequência de uso (Teixeira & Castro, 2007). Na tarefa 2 (Escrita após reconhecimento auditivo, E/RA), foi pedido à criança que escrevesse cada uma das palavras correctamente, quer a palavra em causa tenha sido julgada como correcta, quer como incorrecta. Na tarefa 3 (Reconhecimento visual, RV), a criança leu 10 conjuntos de 3 versões da mesma palavra. Em cada conjunto de 3 versões, uma das versões era correta e as outras duas eram incorretas. A criança devia indicar qual a versão correcta. Destas 10 palavras, 5 continham formatos CVC, e 5 continham formatos CCV. Na tarefa 4 (Escrita após reconhecimento visual, E/RV), a criança escrevia, sem modelo presente, a versão correta de cada uma das 10 palavras lidas na tarefa 3.

Resultados

Nas tarefas de julgamento do estímulo como correto/incorrecto (tarefas 1, RA e 3, RV), a resposta foi classificada como correcta/incorrecta. Nas tarefas de produção (tarefas 2, E/RA e 4, E/RV), a classificação da produção como incorrecta desdobrou-se na classificação do tipo de erro (metátese vs. outro).

Os resultados das quatro provas foram convertidos para percentagens de acerto. A média de acertos em cada prova é indicada na Figura 3. Comparações do desempenho em cada prova com um nível de acaso (50%) revelaram um desempenho significativamente inferior ao acaso na prova de reconhecimento visual ($t(118) = -3.07$, $p = 0.003$), e desempenhos significativamente superiores ao acaso nas restantes provas ($t(118) = 18.02$, $p = 0.000$ para reconhecimento auditivo; $t(118) = 4.93$, $p = 0.000$ para escrita após reconhecimento auditivo; $t(118) = 15.64$, $p = 0.000$ para escrita após reconhecimento visual).

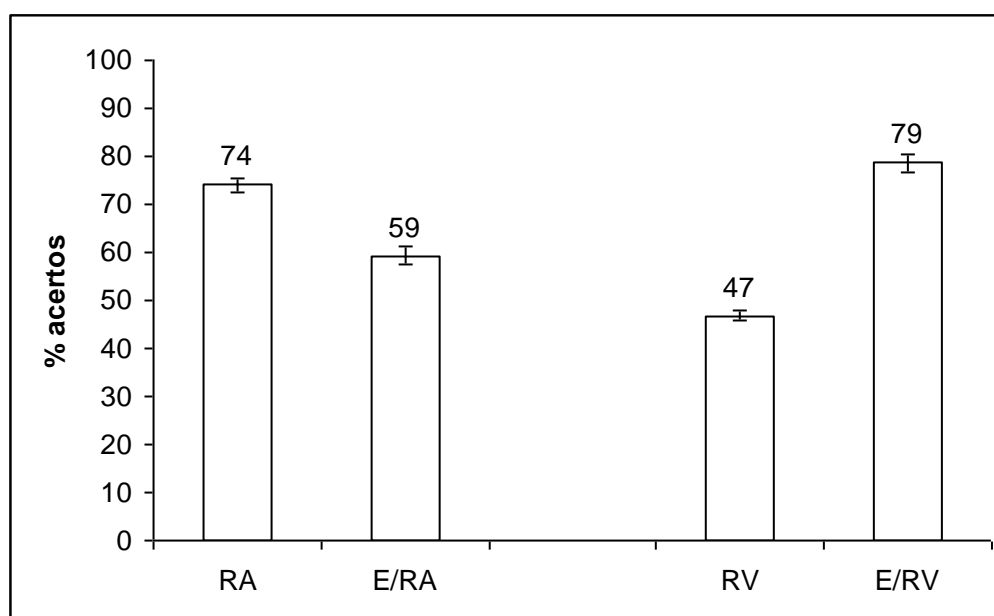


Figura 3. Média de acertos em cada uma das quatro tarefas (RA = Reconhecimento Auditivo; E/RA = Escrita após Reconhecimento Auditivo; RV = Reconhecimento Visual; E/RV = Escrita após Reconhecimento Visual). As barras verticais indicam o erro padrão da média.

No universo de erros de escrita produzidos, a metátese ocupou uma parcela de 69% (escrita/RA) e de 75% (escrita/RV).

Comparando a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela audição (RA, E/RA), com a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela leitura (RV, E/RV), verificaram-se padrões inversos. Um teste t para amostras emparelhadas revelou que a escrita após audição é significativamente pior que o juízo das palavras ouvidas (tarefa 2 vs. tarefa 1, $t(119) = 9.12$, $p = 0.000$). Inversamente, a escrita após leitura foi significativamente melhor que o juízo sobre as palavras lidas (tarefa 4 vs. tarefa 3, $t(119) = -6.87$, $p = 0.000$). Comparada a compreensão auditiva com a compreensão visual, evidenciou-se a vantagem da compreensão auditiva ($t(119) = 16.85$, $p = 0.000$). Inversamente, a produção escrita após reconhecimento auditivo foi significativamente inferior à produção escrita após reconhecimento visual ($t(119) = -14.38$, $p = 0.000$).

Através da análise de variância, foi feita a comparação de médias por sexo ($n = 60 + 60$), qualidade da escola ($n = 60 + 60$) e qualidade do aluno ($n = 40 + 40 + 40$).

Não se observaram efeitos do sexo em nenhuma das tarefas. A qualidade do aluno teve efeitos significativos nas provas de Reconhecimento auditivo ($F(1,117) = 7.056$, $p = 0.01$), Escrita após reconhecimento auditivo ($F(1,117) = 23.346$, $p = 0.000$) e Escrita após reconhecimento visual ($F(1,117) = 17.566$, $p = 0.000$). Para a tarefa de Reconhecimento auditivo, as análises post-hoc identificaram diferenças entre alunos de nível inferior ($M = 13.7/20$, $DP = 3.36$) e alunos de nível superior ($M = 16/20$, $DP = 1.9$). Para a Escrita após Reconhecimento auditivo, existiram diferenças significativas entre alunos de nível inferior ($M = 8.9/20$, $SD = 4$) e nível médio ($M = 12.3/20$, $SD = 3.3$), bem como entre alunos de nível médio e de nível superior ($M = 14.5/20$, $SD = 3.1$). A tarefa de Escrita após reconhecimento visual apenas diferenciou alunos de nível inferior ($M = 6.5/10$, $SD = 2.4$) dos restantes dois grupos, não se observando diferenças significativas entre alunos de nível médio ($M = 8.3/10$, $SD = 1.4$) e nível inferior ($M = 8.7/10$, $SD = 1.2$). A qualidade da escola (TEIP, não TEIP) teve efeitos significativos nas tarefas de Reconhecimento auditivo ($F(1,118) = 14.122$, $p = 0.000$), de Escrita após reconhecimento auditivo ($F(1,118) = 12.309$, $p = 0.001$), de Reconhecimento visual ($F(1,118) = 5.394$, $p = 0.001$) e de Escrita após reconhecimento visual ($F(1,118) = 4.918$, $p = 0.028$). Em todas as tarefas, os alunos que frequentavam escolas não pertencentes a TEIPs apresentaram valores de acerto significativamente superiores aos obtidos pelos alunos que frequentam escolas pertencentes a TEIPs.

Discussão

A incidência de erros no reconhecimento e produção de palavras passíveis de desencadear processos de metátese apontou para um fraco domínio das estruturas silábicas críticas (CVC e CCV). Em três das quatro tarefas solicitadas, o sucesso foi inferior a 80%, embora tenha sido significativamente superior ao nível do acaso. Na tarefa de reconhecimento visual de palavras, o desempenho foi mesmo significativamente inferior a 50%. Um dos factores passíveis de ter concorrido para o especial fraco desempenho nesta prova poderá ter sido a natureza da prova: na medida em que se tratava de uma prova de escolha entre três opções, é admissível que a presença simultânea de itens corretos e incorretos possa ter gerado dificuldades na opção.

No que diz respeito às relações entre compreensão e produção, observámos desempenhos superiores na compreensão oral face à produção escrita, e desempenhos inferiores na compreensão escrita face à produção escrita. Por um lado, este quadro pode ser justificado, pelo facto acima referido, de a compreensão escrita envolver um processo complexo de escolha múltipla, levando a dificuldades superiores às da compreensão auditiva. Por outro lado, a produção escrita após audição foi significativamente pior que a produção escrita após visualização da palavra. A diferença entre tarefas de compreensão auditiva vs. visual (não escolha múltipla vs. escolha múltipla) é um aspeto metodológico que poderá merecer correção no futuro. Seria desejável que a prova de reconhecimento visual equivalesse à prova de reconhecimento auditivo, no sentido em que deva conter um só item de cada vez. O facto de a produção escrita após visualização ser mais fácil que a produção escrita após audição sugere que a oferta prévia do modelo escrito pode ser vantajosa relativamente à oferta do padrão oral (palavra dita), mesmo quando a oferta do modelo escrito surge num contexto potencialmente gerador de dúvida e confusão.

As estruturas fonológicas submetidas a teste parecem, conforme previmos, favorecer a produção da metátese, relativamente a outro tipo de erros. No universo de erros observados nas provas de escrita, a metátese dá conta de cerca de três quartos das produções desviadas.

O factor contexto escolar, afetando todas as tarefas, teve um efeito mais abrangente que o factor qualidade do aluno, que apenas afetou três das tarefas solicitadas.

Conclusão

Em conjunto, os dois estudos aqui apresentados sugerem que o recurso à metátese constitui, numa dada janela de desenvolvimento, um sinal de maturidade linguística oral, mas sugerem também que este pode perdurar para além do desejável e tornar-se num sinal de imaturidade nos anos subsequentes. Uma criança de 4 a 7 anos que substitui a palavra “professora” por “porfessora” (metátese silábica) exhibe maior maturidade linguística que uma criança que diz “pofessora” (omissão). Contudo, uma criança do 4º ano que mantém dúvidas quanto à constituição fonémica da palavra

“professora” é uma criança impreparada. Verificámos que, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir, as crianças falantes do PE exprimem, através da metátese, a insuficiente consolidação das representações mentais de formatos silábicos complexos. Exprimem-na na percepção e na escrita. É interessante salientar que, de acordo com os nossos dados, a qualidade geral do meio socioeconómico envolvente pode ter um impacto mais amplo que o desenvolvimento individual da criança. Nesta perspectiva, justificam-se todos os investimentos que possam ser feitos na abordagem às estruturas silábicas complexas ao longo do primeiro ciclo e, em particular, justificam-se os reforços que podem ser dados à qualidade do ensino em meios menos favorecidos.

Com este estudo, pretendemos apenas obter uma primeira panorâmica das dificuldades que afectam as crianças falantes do PE num período já avançado da sua escolarização. Estas dificuldades merecem a atenção de todos os agentes educativos pois, quando ignoradas, poderão perdurar até à idade adulta com consequências nefastas para a inclusão social. Estudos posteriores deverão esclarecer, com mais detalhe, quais os processos cognitivos envolvidos nas diferentes tarefas aqui consideradas.

NOTAS

i Adotamos a convenção SAMPA para a notação de fonemas.

ii O símbolo /J/ refere-se ao valor fonémico nh (ninho), de acordo com a convenção SAMPA.

Referências Bibliográficas

- Blevins, J., & Garrett, A. (1998). The Origin of Consonant-Vowel Metathesis. *Language*, 74(3), 508-56.
- Castro, S., Neves, S., Gomes, I., & Vicente, S. (1999). The development of articulation in European Portuguese. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000. 5th International Conference of the International Society of Applied Linguistics* (pp. 123-127). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fikkert, P., & Freitas, M.J. (1997). Acquisition of syllable structure constraints: Evidence from Dutch and Portuguese. In A. Sorace, C. Heycock, & R. Shillcock (Eds.), *Language acquisition: Knowledge representation and processing* (pp. 217-222). Amsterdam [u.a.]: North-Holland.

- Grunwell, P. (1992). Assessment of child phonology in the clinical context. In C. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research and implications* (pp. 457-483). Timonium MD: York Press.
- Hume, E. (2002). Predicting Metathesis: the Ambiguity/Attestation Model. *Rutgers Optimality Archive (ROA)*, 546-0902.
- Ingram, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. New York: Elsevier.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 223-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1941/68). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague & Paris: Mouton.
- James, D. G. H. (2001). Use of Phonological Processes in Australian Children Ages 2 to 7;11 Years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 3(2), 109-127.
- Lamprecht, R. (1993). A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 - 5:5. *Letras de Hoje*, 20, 99-105.
- Lima, R. M. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil: Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R. M. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra, Almedina.
- Miccio, A. W. and Scarpino, S. E. (2008) Phonological Analysis, Phonological Processes. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, & S. Howard (Eds.), *The Handbook of Clinical Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.: Oxford, UK. DOI: 10.1002/9781444301007.ch25
- Schriberg, L., & Kwiatkowski, J. (1980). *Natural Process Analysis (NPA)*. New York: John Wiley.
- Stampe, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 433-444). Chicago, IL.
- Teixeira, C., & Castro, S. L. (2007). *Portulex: Base de dados lexical de manuais do 1º ao 4º anos de escolaridade*. Laboratório de Fala da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE APRENDIZES SURDOS

Giovana Medianeira Fracari Hautrive

Doris Pires Vargas Bolzan

Resumo

O objetivo do trabalho consistiu em compreender a constituição da docência alfabetizadora e os elementos que constituem o processo de aprender a ser professor alfabetizador de aprendizes surdos; e conhecer as concepções acerca da docência. A abordagem do estudo caracterizou-se como qualitativa sociocultural, baseada nas concepções vygotkianas e bakhtinianas de aprendizagem. A partir da análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, foi possível evidenciar três categorias que assinalam elementos referentes à aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos: a incipiência da docência no contexto da surdez; a produção da docência no contexto da surdez e a consolidação da docência no contexto da surdez. Identificamos também que as categorias exploradas estão vinculadas à ação pedagógica que se constitui na tomada de consciência sobre as exigências do campo de saber; as narrativas mostram que à medida que as professoras foram exercendo a docência no contexto da surdez, se desenvolveram como professoras, alterando modos de fazer a partir de saberes construídos por meio da prática constituída na colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo. Foi possível compreender que as categorias se consolidam na tessitura do desenho professoral com distintas marcas que permeiam o modo de atuação das professoras, fonte de reflexão e entendimento das exigências da docência no contexto da surdez. A aprendizagem da docência se dá no contexto dialógico, demanda saberes e atuação diferenciados devido às especificidades relacionadas ao contexto cultural. Sendo assim, entendemos a solidariedade docente

como o elemento constituinte da aprendizagem do campo de saber no contexto da surdez.

Palavras- Chave: Aprendizagem docente; Docência alfabetizadora; Aprendizizes surdos.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em educação em uma universidade pública do Rio Grande do Sul/Brasil. O estudo volta-se à compreensão dos processos implicados na construção da docência de professores alfabetizadores atuantes com aprendizes surdos. As exigências para a atuação nesta realidade envolvem elementos específicos do contexto da comunidade surda, como a compreensão sobre os aspectos relativos à especificidade da língua de sinais, a cultura surda, ao bilinguismo e sua implicação no fazer pedagógico, elementos que emergem como imprescindíveis para o exercício reflexivo. Estas exigências causam impacto no professor que atua no contexto com aprendizes surdos, constituindo marcas específicas desta docência.

Compreender o processo formativo que os professores alfabetizadores de aprendizes surdos realizam para aprender a docência implica refletir sobre os modos de ser professor relacionados ao contexto de atuação.

É nesta perspectiva que a abordagem construída por Vygotski⁷² (1997, 2003, 2006, 2007, 2010a, 2010b) e Bakhtin (1988, 2003) interessa-nos, constituindo assim, a base epistemológica do estudo desenvolvido.

Nesta perspectiva, entendemos que a trajetória formativa está intrinsecamente ligada a distintas vivências de ser professor, suas experiências, suas escolhas, seus comprometimentos e suas oportunidades. Todos esses elementos constituem o sujeito como alguém que está imerso num contexto social no qual a interação com o outro é o ponto principal para sua constituição. O contexto é responsável pelas transformações de aprendizagens e experiências em desenvolvimento (BAKHTIN, 1988). Os estudos

⁷² A escrita do nome Vygotski é adotada conforme as Obras Escogidas, nas quais a forma original de grafia de seu nome foi transposta do russo. Assim, ao longo do texto sempre que mencionarmos as obras do autor utilizaremos uma única forma de grafia - L.S.VYGOTSKI.

vygotskianos (1997, 2003, 2006, 2010), e bakhtinianos (1988, 2003, 2010) compreendem o homem como um ser inacabado, em contínuo processo de formação.

Os postulados de Vygotski (1997, 2003, 2005, 2007, 2010a) e de seus seguidores mostram o caminho construído para entender o desenvolvimento humano e como este é organizado a partir das relações interpessoais (primeiramente em nível social, entre as pessoas) e intrapessoais (posteriormente no interior individual do sujeito).

Atendendo a proposta de estudo, o tema e os objetivos pretendidos, buscamos na abordagem narrativa sociocultural⁷³ a sustentação para o desenvolvimento deste estudo. Esta abordagem é definida como:

Um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. [...] a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes (BOLZAN, 2006, p.386).

A abordagem narrativa sociocultural é caracterizada pela sua dimensão qualitativa, comportando uma apreciação pautada nos processos de construção coletiva, a partir de interações, possibilitando a reflexão sobre o processo de ensinar e de aprender (BOLZAN, 2009).

O uso da narrativa sociocultural como proposta metodológica ofereceu a oportunidade de conhecer o contexto no qual as professoras alfabetizadoras de crianças surdas estão inseridas. Dessa forma, contribuiu para um melhor entendimento dos processos de aprender vivenciado por este docente. A oportunidade de narrar ofereceu

⁷³ Esta definição emerge da tese de doutoramento de Bolzan (2001) que cunhou o termo a partir dos estudos vygotskianos e bakhtinianos. A autora apresenta o verbete no Glossário Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2006).

dispositivos para que fossem estabelecidas relações e reflexões, favorecendo momentos de produção, sentido e significado sobre sua atuação docente (BOLZAN, 2009).

Neste sentido, o investigador é provocado a refletir acompanhando mentalmente a organização da narrativa do colaborador, uma vez que, ao narrar os acontecimentos, ações, situações e reflexões, ele precisa estabelecer um acompanhamento do tempo cronológico, social e cultural dos fatos narrados. Assim, o investigador torna-se parte do processo, proporcionando no momento da narrativa a construção e a reconstrução de ideias entre os sujeitos. Neste sentido, a escolha de tópicos guia para a realização das entrevistas favoreceu a sinalização de elementos pontuais que são direcionados aos objetivos da pesquisa pretendida.

Os colaboradores, participantes deste estudo, foram quatro professoras alfabetizadoras que atuam em uma escola para surdos do Sistema Estadual de Educação, sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação no Estado do Rio Grande do Sul.

Assim, destacamos considerações acerca do desenvolvimento da docência no contexto da surdez, evidenciando e compreendendo as marcas formativas constitutivas dos modos de produção de ser professor. Buscamos discutir os elementos constituintes da aprendizagem da docência por professores alfabetizadores que atuam no contexto da surdez.

Saberes docentes necessários à prática alfabetizadora no contexto da surdez

Para o professor que assume uma turma de alfabetização com aprendizes surdos, aparecem elementos importantes que precisam ser pensados e assumidos com o intuito de tornar-se um profissional competente, que transite nos labirintos da surdez, dando qualidade a sua atuação profissional. Torna-se importante pensar em alguns elementos como a alteração da autoimagem e adoção de novos comportamentos culturais e sociais que poderá implicar em um impacto significativo na natureza do professor alfabetizador.

A literatura direcionada a atuação docente nesta realidade específica (QUADROS, (1997); SKLIAR (1997, 2010); BRITO (1995); LOPES (2010)), sugerem que o professor atuante em turmas de alfabetização de aprendizes surdos tenha a oportunidade

para estudar as questões das áreas da linguística e aprendizagem da segunda língua, questões das áreas da psicologia, educação, sociologia e antropologia. Estes autores direcionam seus escritos acadêmicos, principalmente, para as questões da área da linguística, evidenciando a necessidade de formação dos professores para este campo.

O professor que atua com aprendizes surdos vem acompanhando os movimentos significativos, das últimas décadas, que envolvem as questões epistemológicas deste campo de saber. É relevante ser conhecedor da história que permeia a educação destes sujeitos, assim como conhecer os diferentes papéis assumidos pelos docentes em diferentes tempos, para ajudar a compreender os movimentos realizados pelos professores que atuam com estes sujeitos na atualidade.

Entre os anos de 1880 e 1960 é caracterizado como um período polêmico na educação dos surdos, pois a metodologia do oralismo centrada na concepção clínica terapêutica passou a ser o maior objetivo na educação das pessoas surdas. Os surdos passavam a maior parte do tempo recebendo treinamento oral, o ensino dos conteúdos escolares ficaram a margem desse processo. Com isso, acontece o fracasso e a marginalização escolar e social das pessoas surdas (GOLDFELD, 1997).

Foram necessárias muitas décadas de fracasso escolar e marginalização social destes indivíduos para que as palavras de Vygotski fizessem sentido para os professores atuantes na educação de surdos. Em seus escritos descreve a surdez como “el mundo está representado en la consciencia humana predominantemente como fenómeno visual”⁷⁴ (1997, p.200), continua apresentando suas ideias, acreditando em um fundamento psicológico da educação dos sujeitos surdos. Para este mesmo autor:

[...] el lenguaje está constituido de diferentes combinaciones de sonidos, para el sordomudo está formado por diferentes combinaciones de imágenes visuales, de movimientos articulatorios que componen las palabras, y las frases⁷⁵ (VYGOTSKI, 1997, p.200).

Sabemos que os professores responsáveis pela educação das pessoas surdas levaram décadas para consolidar as ideias vygotskianas, uma vez que o modelo oralista

⁷⁴ O mundo está representado na consciência humana predominantemente como fenómeno visual.

⁷⁵ Tradução nossa: [...] a linguagem está constituída de diferentes combinações de sons, para o surdomudo está formada de diferentes combinações de imagens visuais, de movimentos articulatorios que compõem as palavras e as frases.

fracassou e deixou marcas de exclusão e marginalização na comunidade surda. A preocupação do autor centrava-se em desafiar os professores a considerar a língua de sinais como uma possibilidade para o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo do sujeito surdo, instigando os educadores a pensarem sobre a sua atuação. Por este motivo é que as considerações de Vygotski são pertinentes à ação do professor, capaz de mobilizar e despertar a reflexão dos docentes sobre o seu fazer pedagógico, instigando-o a olhar as potencialidades destes sujeitos, partindo de aspectos que potencializam a linguagem, neste caso, o canal visual gestual.

Nos anos oitenta estudos de antropólogos, linguístas, sociólogos e psicólogos orientam a formação dos professores de surdos, produzindo um dispositivo para a reorganização das propostas pedagógicas.

A nova visão pedagógica que permeia a educação dos sujeitos surdos [re]significa o papel do professor que atua nesta realidade específica, colocando novos desafios e mostrando o caminho que precisa ser seguido para a sua efetivação. São divulgados os resultados de estudos desenvolvidos com crianças surdas filhas de pais surdos⁷⁶, onde a língua de sinais toma o lugar principal. Estes resultados ajudaram a transformar as concepções existentes até aquele momento, pois observaram melhores níveis académicos de filhos surdos de pais surdos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua falada e escrita, níveis de leitura semelhante a dos ouvintes, uma identidade equilibrada e não apresentavam os problemas sócio afetivos que os filhos surdos de pais ouvintes apresentavam.

Neste momento, o professor é convidado a pensar suas estratégias pedagógicas com o olhar direcionado para este sujeito que foi excluído da possibilidade de aprender pela proposta anterior. Os surdos chegam à escola carregando marcas desastrosas deixadas pela concepção clínica.

Nos anos noventa acontece um processo que reorganiza a situação educacional dos surdos e a abordagem bilíngue de educação emerge com uma nova visão em relação à língua de sinais e ao surdo. Nasce o bilinguismo⁷⁷ na realidade escolar e perdura até os dias atuais.

⁷⁶ Detalhamento destes estudos ver em Skliar, Massone e Veinberg (1995).

⁷⁷ Esta abordagem de educação valoriza a língua de sinais como primeira língua e a cultura do sujeito surdo passa a receber atenção especial por diversos estudiosos de diferentes áreas, esta nova filosofia educacional se

Neste sentido compreendemos que as discussões teóricas marcam os caminhos pelos quais o professor alfabetizador de aprendizes surdos precisa transitar para tornar o seu saber um fazer apropriado ao campo de atuação.

A aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais pelas pessoas surdas é uma competência relacionada diretamente ao desenvolvimento cognitivo, ao processo de comunicação e a todos os aspectos que estes elementos envolvem. Sabemos que por meio da aquisição da língua, o homem torna-se capaz de organizar seu pensamento, direcionando suas ações e transformando suas concepções relacionadas ao mundo, o que favorece a evolução do seu processo de hominização⁷⁸. O contato com a língua o mais precocemente possível incita o desenvolvimento global dos sujeitos, e com as pessoas surdas, não é diferente. Respeitar e oferecer condições escolares favoráveis ao processo de aprendizagem da língua é contemplar o sujeito respeitando sua condição humana.

Ao se apropriar e dominar uma língua em sua plenitude, o sujeito conquista a condição de dizer e desdizer sobre as questões relacionadas à vida, o que garante o seu direito à condição humana de existência. Nesta perspectiva, compreendemos que a pessoa surda precisa adquirir sua língua natural,⁷⁹ a Língua de Sinais Brasileira, que é a garantia do desenvolvimento do seu processo cognitivo.

Evidenciamos a importância dos professores alfabetizadores de crianças surdas manterem-se estudiosos dos aspectos linguísticos e cognitivos relacionados à pessoa surda. Esses saberes tornam-se necessários à prática docente, sendo elementos básicos para a ação pedagógica e organização do espaço escolar. Esses saberes pertinentes à prática docente alfabetizadora informam a respeito de vários aspectos de seu ofício que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos professores que atuam em outros contextos, estes saberes permeiam a constituição profissional do professor alfabetizador de surdos.

apresenta como sustentação para o ensino e a aprendizagem dos sujeitos surdos (SKLIAR, 1995, 1997c, GOLDFELD, 1997).

⁷⁸ Segundo dicionário Houaiss: aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais; hominação (2009).

⁷⁹ Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. “Natural”, entretanto, não se refere à dimensão biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo. (SKLIAR, 2010c p.27).

Os professores que atuam dentro da filosofia bilíngue de educação precisam ser conhecedores de que a cultura da comunidade surda é adotada no espaço da escola, com todas as suas interfaces. Por este motivo é indicado a presença de um surdo adulto dentro da sala de aula em momentos específicos, potencializando a consolidação da identidade surda e a ampliação do vocabulário da língua de sinais.

Com a proposta de educação bilíngue, tem-se um novo olhar para o sujeito surdo. Ele é percebido como um sujeito sociolinguístico diferente, tornando-se o protagonista do discurso. Desta forma, consolida-se a concepção que parte das capacidades do sujeito, considera a língua de sinais como língua natural que garante o desenvolvimento pleno do surdo (SKLIAR, 1995).

Nesta perspectiva, segundo Skliar (1997, p.146) o “modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano” assentadas nos princípios gerais da teoria vygotskiana.

A formação destes professores alfabetizadores é desenhada nas palavras de Quadros (1997) considerando que as dificuldades destes profissionais precisam ser levadas em conta, de maneira que a escola proporcione a reflexão acerca deste processo, uma vez que a proposta bilíngue para surdos precisa estar baseada no respeito pelas diferenças, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços pedagógicos para surdos adultos (QUADROS, 1997).

Neste sentido, destacamos que há obras específicas dedicadas ao entendimento do desenvolvimento social, intelectual e linguístico do surdo, indicando que a formação dos professores alfabetizadores que atuam nesta realidade é alvo de interesse de estudo. Quadros (1997) afirma que para acontecer o funcionamento de uma escola bilíngue todos os professores que atuam no contexto da surdez precisam de qualificações específicas como: “comunicar-se fluentemente com as crianças surdas; funcionar como um modelo linguístico para as crianças surdas; ter a habilidade de analisar e avaliar a língua de sinais das crianças surdas e de outras pessoas” (QUADROS, 1997, p.82).

Compreendemos a docência alfabetizadora no contexto da surdez como uma constituição que se dá por meio de experiências coletivas entre os sujeitos ouvintes e surdos, envolvendo as necessidades e exigências do campo de saber, assim como, as demandas do contexto escolar específico para surdos. Entendemos que estas demandas

podem mobilizar o professor a realizar ações para conquistar o propósito de tornar-se docente naquele campo específico.

Explorando as múltiplas vozes que constituem a aprendizagem da docência

A perspectiva sociocultural nos ajuda a compreender o processo de aprender a docência alfabetizadora no contexto específico da surdez, a partir da efetivação de uma atividade de se produzir como professor alfabetizador, e os elementos que permeiam o processo, os quais precisam ser adotados como propulsores na constituição da docência.

A partir da análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, foi possível evidenciarmos três categorias que assinalam elementos referentes à aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos: a incipiência da docência no contexto da surdez; a produção da docência no contexto da surdez e a consolidação da docência no contexto da surdez.

Compreendemos assim, que a incipiência da docência no contexto da surdez está constituída por distintos processos enfrentados pelas docentes.

Constatamos que a escolha pelo curso de educação especial como uma aproximação à área da saúde, evidencia o desconhecimento do campo. Nesta direção, as professoras ao serem questionadas sobre os motivos que a levaram a escolha da profissão, revelam

[...] eu fiz a opção no vestibular para educação especial acreditando que iria para a área da saúde (professora Alexia).

Eu decidi fazer educação especial, mas tinha aquela visão assistencialista de quando entramos no curso, de ajudar, de acreditar que o deficiente é aquele incapaz (professora Beatriz).

Observamos nas narrativas das professoras que a escolha pela profissão estava voltada ao contexto clínico. As vozes das professoras deixam transparecer o interesse em tornar-se uma profissional da saúde. A professora Beatriz destaca a compreensão que tinha construído sobre o curso escolhido, algo que precisou ser [re]significado ao longo do tempo. As professoras descrevem como foi a formação inicial e as suas perspectivas relacionadas a futura atuação profissional.

Quando comecei a faculdade eu acreditava que todas as disciplinas seriam clínicas como era morfologia dos sistemas [...] eu não imaginava que atuaria como professora, que entraria em uma sala de aula, o discurso do curso era clínico[...]eu não sabia da questão pedagógica (professora Marta).

Lembro que durante o curso o discurso médico existia, nós tínhamos na graduação professores que davam essa ênfase clínica para a educação dos surdos, sobre o valor da audiometria e outros elementos relacionados à clínica (professora Beatriz).

Evidenciamos que a formação inicial estava voltada a atendimentos especializados, reforçando a ideia inicial das professoras sobre a futura atuação profissional. No decorrer do curso esta possibilidade foi alimentada pela organização das disciplinas que possuíam um enfoque clínico. A narrativa da professora Marta confirma a força do discurso clínico na organização pedagógica do curso, algo que alimentou a perspectiva da atuação na área médica.

A formação inicial que essas professoras vivenciaram está marcada pelo enfoque do discurso médico que define o sujeito surdo como “el sordo es visto como um sujeito enfermo y la sordera como uma patologia que afecta algo más que la audición – y, por eso, l sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y de la terapêutica⁸⁰” (SKLIAR, 1997c, p. 13).

A descoberta da profissão como algo distinto da docência acontece ao final da formação inicial. Naquele período acontecem as descobertas das características da profissão, produzindo o desconhecimento do campo.

Percebi que a proposta do curso não era o que eu imaginava, descobri um pouco antes de ir para o estágio que eu seria professora, que eu daria aula para crianças surdas, e eu confirmei minhas suspeitas. Seria realmente professora. E agora? (professora Marta).

A descoberta das características da profissão são elementos geradores de reflexão e de dúvidas sobre a atuação profissional futura, este momento está marcado por angústias, inseguranças e constantes conflitos. As professoras refletem sobre o contexto da atuação profissional, o que significa que precisamos entender que a reflexão “implica

⁸⁰ Tradução nossa: o surdo é visto como um sujeito doente e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição- e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e da terapia.

intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (ZEICHNER, 1993, p.18). Observamos que estes elementos estão presentes nas reflexões dos professores e tornam-se motivadores para o entendimento do real papel profissional.

Evidenciamos como acontece o tateamento da docência no contexto da surdez, isto é, como os saberes necessários para a atuação profissional vão emergindo juntamente com o desconhecimento do campo de atuação, caracterizando a incipiência da docência no contexto da surdez.

No primeiro ano de trabalho eu pequei muito com eles, mas não foi por má vontade, mas por falta de uma formação ou de experiência, até acho que naquela época ninguém sabia como trabalhar com a educação dos surdos, estavam todos estruturando modelos e pensando sobre como deveria ser a educação dos surdos, continuamos fazendo isso até hoje, quero dizer, toda uma transição na educação dos surdos, acredito que não sou a única a ter cometido erros ou excessos, ou ter suprimido algumas coisas (professora Alexia).

Eu não tinha contato com surdos e vim trabalhar aqui na escola, foi um desafio, eu sabia do pioneirismo da escola e tudo o que estava representando naquela época, sabia que o trabalho seria muito diferenciado, uma organização, um currículo diferenciado, eu sabia de tudo isso (professora Beatriz).

A existência de aspectos específicos sobre a atuação profissional foram compreendidos somente a partir do momento em que as professoras ingressaram na carreira.

A compreensão e apropriação da língua de sinais estão caracterizadas pela necessidade emergente de aprender uma forma de comunicação distinta da sua como primeira possibilidade para a atuação profissional, pois, sem a apropriação dos elementos linguísticos que constituem o ambiente educacional fica inviável a atuação. O compartilhamento docente com o educador surdo é fator relevante para a aprendizagem da língua de sinais e todos os aspectos nela envolvidos, como constatamos nas narrativas das professoras:

No primeiro ano aqui foi extremamente importante eu ter a oportunidade de pedir ajuda para os surdos adultos, lembro-me de sair correndo pelos corredores procurando um surdo para pedir ajuda, ainda bem que eles estão aqui (professora Alexia).

Quem sempre me ajuda muito são os surdos adultos, eles têm um vocabulário pronto, eles são meus maiores professores, e essa troca que nós temos no dia a dia é fundamental (professora Divina).

Observamos nas narrativas que as professoras encontram o auxílio que precisam no professor surdo que compartilha desse espaço da docência, constituindo a colaboratividade como elemento importante para a produção da docência no contexto da surdez.

O surdo adulto que atua no contexto da escola domina a língua de sinais, colaborando com a construção da representação linguística ideal a ser incorporada pelo professor. Evidenciamos nas vozes das professoras a flexibilidade e a busca pelo aprender, constituído no processo de coletividade entre os sujeitos envolvidos. Um professor que mostra tais características está desafiado a continuar aprendendo e a produzir-se num espaço de afirmação profissional, no qual se constitui a solidariedade docente⁸¹.

A apropriação da língua de sinais envolveu noções para além da necessidade da atuação profissional, pois as professoras incorporaram elementos da aprendizagem como características específicas individuais e elaboram reflexões sobre a apropriação.

Verificamos que a existência de múltiplas vozes constitui a produção da docência no contexto da surdez apontando a adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais, constatamos a incorporação de elementos da língua de sinais pelas professoras alfabetizadoras que atuam no contexto da surdez. Nas narrativas que seguem ilustramos este processo: quando não estou aqui fico pensando em língua de sinais ...quando as pessoas em outros lugares me perguntam se podem tal coisa e eu respondo sempre em língua de sinais com o sinal...sim, pode, ok, certo... Eventualmente

⁸¹ Entendemos por solidariedade docente o processo de compartilhamento de ações e responsabilidades da docência entre os professores, o que implica descobertas e observações sobre as questões pedagógicas através do compartilhamento, no intuito de ampliar os conhecimentos, objetivando o aprendizado coletivo, promovendo o olhar para o colega professor como um parceiro no processo de aprender.

eu uso um sinal no meio de uma conversa com outras pessoas que não são surdas, no meio de um diálogo, isso não é estranho para mim (professora Beatriz).

As múltiplas vozes que compõem os saberes docentes das professoras são constituídas pelas vozes das próprias professoras e dos educadores surdos que compartilham a docência. A adoção de especificidades relacionadas à apropriação da língua de sinais pelas professoras são constituintes de sua identidade docente como professoras de sujeitos surdos. Observamos que o desenvolvimento docente das professoras acontece de forma interpessoal para intrapessoal, pois o que acontecia socialmente foi adotado internamente por elas. A incorporação de fragmentos linguísticos aconteceu pela significação que a língua passou a ter para as professoras ouvintes, também a imersão no contexto da surdez e a parceria estabelecida entre os sujeitos são fatores relevantes para o processo de produção da docência no contexto da surdez. A situação inicial de desafio para o aprendizado da língua foi assumido pelas professoras e verificamos que elas passam a utilizar a língua de sinais como suporte do pensamento. Nas narrativas que seguem evidenciamos esta afirmativa:

Muitas vezes escrevo como falo em língua de sinais, algumas vezes as pessoas me perguntam por que eu escrevo desse jeito e eu não quero dizer, tenho medo que as pessoas pensem que é por influência, porque é pela convivência com a estrutura da língua de sinais [...] se eu escrever três palavras eu entendo a frase, frequentemente eu faço isso (professora Divina).

O processo de apropriação da língua de sinais pelas professoras evidencia que incorporaram e reelaboraram seus papéis, fazendo uso da língua como um aparato do pensamento. Constatamos que a aprendizagem da língua de sinais e a incorporação de elementos da língua de sinais permitiram o início da construção de ser professor. Elas saíram do tateamento da docência e entendem a surdez como campo de atuação.

A consolidação da docência no contexto da surdez emerge quando as professoras aprendem o ofício da docência no próprio contexto em que estão inseridas, buscam compreender o objeto e objetivo da ação docente. As professoras, colaboradoras do estudo, nos mostram em suas narrativas como se dá a docência alfabetizadora, considerando a singularidade da organização da escola para surdos e da turma de aprendizes.

Se eu estou angustiada com alguma coisa ou com uma ideia que não sei como desenvolver, as vezes é uma coisa bem simples e eu fico quebrando a cabeça, eu chego perto das colegas e compartilho, a coisa aflora, acontece, flui, voa, algumas colegas aqui são muito criativas, elas fazem acontecer de forma bem simples, então para mim é muito bom poder dividir, depois de trocarmos ideias tudo acontece, é muito bom (professora Alexia).

Com base no que foi dito, compreendemos que elas buscam na colaboração umas com as outras, entre os estudantes e contam com os educadores surdos para consolidar suas aprendizagens. Na relação entre os sujeitos acontece a compreensão das exigências da docência e o compartilhamento das dificuldades, é a cultura de colaboração que emerge. Observamos que as professoras que estão envolvidas no processo de aprendizagem da docência mostram-se colaborativas e solidárias. Dividem entre si as responsabilidades dessa aprendizagem, encontram aliados para a prática docente. Nesta direção, podemos analisar a narrativa da professora Marta que nos diz: se eu precisar fazer três planejamentos diferentes para um mesmo dia e mesma turma eu vou fazer três planejamentos. Se eu precisar fazer as adaptações do material para a criança que é paralisada cerebral e surda, para o surdo com baixa visão que faz parte da mesma turma, eu vou parar e vou fazer. Às vezes nós reclamamos, mas nós fazemos, estou falando nós porque vejo isso em todos os professores do currículo, todos fazem. Se eu não consigo sozinha, telefono, passo e-mail para as colegas e peço ajuda, essa colaboração me dá apoio, me mostra que não estou sozinha (professora Marta).

As exigências de organizações provocam reflexões sobre o fazer docente. A colaboração construída no espaço escolar é elemento que favorece para que a professora compartilhe suas angústias, compreendendo que está entre os iguais, ou seja, no processo de aprender cotidianamente a ação docente. Constatamos que a solidariedade docente surge com o intuito de confortar ou ser confortada, de ajudar ou ser ajudada, pois existe a responsabilidade recíproca no processo de aprender a ser professora de surdos vivendo esta experiência.

As professoras buscam compreender o caminho que precisa ser seguido na organização do trabalho pedagógico e preocupam-se com o ambiente adequado para favorecer o aprendizado das crianças. A preocupação central está direcionada ao

processo vivido pela criança, como indicativo da ação pedagógica. Nas narrativas que seguem evidenciamos esta premissa:

Aqui nós assumimos uma responsabilidade enorme, ao menos nós professores dos anos iniciais, porque os surdos pequenos chegam aqui sem a Libras e eu preciso organizar um espaço para que estruturem a língua deles e associado a isso tenho a obrigação com os conteúdos como uma escola regular (professora Alexia).

Constatamos na narrativa da professora Alexia a preocupação em organizar o espaço escolar para garantir o processo de conhecimento dos aprendizes. Quadros ao tratar da escola para surdos diz que a organização precisa “assegurar o acesso aos conteúdos escolares. A escola deve garantir ao aprendiz surdo todos os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes” (1997, p.36). Entendemos que a professora preocupa-se com as atividades escolares, pois compreende que o ambiente escolar precisa favorecer aprendizados para além do desenvolvimento da primeira língua. Entendemos que as professoras compreendem que aprender língua de sinais é fundamental, mas não suficiente, e nesse momento ocupam-se em organizar situações escolares para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, pois é considerada a segunda língua das pessoas surdas. Portanto, a apropriação desta língua é necessária para a continuidade da organização do trabalho pedagógico, bem como inclui alcançar os objetivos escolares. A preocupação em torno do fazer pedagógico é entendida, quando aspectos direcionados ao planejamento são identificados:

Eu tive crianças que me desafiaram no sentido de não saber por onde começar o trabalho pedagógico tem muitos elementos envolvidos. É nesse sentido que eu falo, quando eu digo que eles me escapam. Eu preciso saber olhar o contexto das crianças (professora Beatriz).

Eu fico muito feliz quando vejo que eles estão aprendendo, eu fico feliz quando trabalho uma coisinha hoje e vejo que amanhã posso avançar um pouquinho mais, percebo que a minha proposta é desafiadora (professora Divina).

As professoras procuram refletir cotidianamente sobre a organização do trabalho pedagógico, considerando o aprendiz como protagonista do processo. A narrativa da professora Beatriz revela o olhar específico que precisa ter para contemplar as especificidades do contexto da sala de aula, levando-a a refletir constantemente sobre o

planejamento. Ela revelou na sua fala que busca considerar todos os elementos que circulam no contexto da sala de aula.

O olhar e a preocupação para o processo de aprendizagem das crianças é o centro da proposta das professoras. Nesse sentido, a educação bilíngue para surdos ganha relevância quando as docentes pensam na organização do trabalho pedagógico, ou seja, no como organizá-lo considerando a experiência da surdez, no qual a criança surda tem acesso à língua de sinais em interações cotidianas com pares de mesma idade e pares mais experientes na língua.

Acompanhamos o percurso da constituição docente das professoras e evidenciamos que a aprendizagem da docência está permeada por elementos que atravessam esta constituição. A colaboração, a solidariedade e a afetividade favorecem o desejo da permanência na docência no contexto da surdez, bem como a satisfação em serem professoras de aprendizes surdos.

Consideramos que existem elementos desencadeadores da aprendizagem da docência das colaboradoras do estudo, que se constituem pelas emoções que permeiam os diferentes momentos da docência, desde o medo do novo até o desejo pela permanência na docência no contexto da surdez.

Este processo envolve a pessoa e a profissional, pois como evidenciamos nas suas falas, a experiência de atuar em turma de alfabetização de crianças surdas favorece a adoção de fragmentos culturais de contato, o que marca o modo de ser docente de cada uma delas. Compreendemos que elementos singulares constituem a docência na surdez. As professoras mostram-se vivas na docência, interrogam, provocam, questionam, vivem, respondem, sempre valorizando e considerando a voz do outro.

Provisoriedade de ideias

No decorrer deste estudo dedicamo-nos a compreender como acontece a aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras de aprendizes surdos. Para isso, contamos com a colaboração de quatro professoras alfabetizadoras que atuam em escola para surdos no município de Santa Maria, RS, e que, por meio de entrevistas narrativas, nos evidenciara a singularidade da trajetória docente nessa modalidade de ensino e o processo percorrido para a aprendizagem da docência. Escolhemos um grupo de

professoras que vivenciaram a mesma formação inicial, ou seja, formação no curso de licenciatura plena em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Os achados desse estudo demonstram que as professoras aprenderam a língua de sinais em momentos de interação e compartilhamento com os surdos adultos usuários fluentes da língua.

A produção da aprendizagem da docência no campo específico da surdez implicou não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres do próprio campo, mas também exigiu sensibilidade, ou seja, utilizar modos, atitudes, maneiras, costumes e valores que levassem em conta os saberes da experiência e o compartilhamento destas.

Portanto, aprender a ser professor nesse contexto pressupõe o estabelecimento de uma rede de relações capaz de favorecer esse processo.

Evidenciamos, ainda, que o compartilhamento da docência com o sujeito surdo no contexto da sala de aula é fator que colabora para a aprendizagem e desenvolvimento da docência. O contexto de negociação que é estabelecido na escola bilíngue é provocador de uma organização que sustenta o compartilhamento da docência, ou seja, o professor permite-se estar em situação de aprendiz, dividindo as responsabilidades e os resultados das observações do processo educativo das crianças surdas como alguém que também precisa aprender.

Vimos que as professoras se apropriaram de elementos da cultura surda, pois evidenciamos nas narrativas que elas consideraram relevantes cada uma das vozes que representam as convicções e os conhecimentos acerca da surdez, respeitando as questões linguísticas e culturais da comunidade surda. As professoras consideraram-se pertencentes a esse grupo, o que equivale a dizer que quanto melhor usaram a língua de sinais mais desenvolveram o sentimento de pertencimento à cultura e à comunidade surda e conseguiram experimentar o sentimento de deslocamento em relação à comunidade ouvinte.

Compreendemos ao final do estudo que a docência no contexto da surdez nasce e se constitui em uma cultura de colaboração, mas antes de tudo se constitui pela possibilidade de compreensão do que é a solidariedade docente na constituição pedagógica. Evidenciamos que a relação estabelecida no contexto da surdez não é o fazer pelo outro, mas é colocar-se no lugar do outro e projetar para si as angústias e as

preocupações que o outro está vivendo. As situações vivenciadas permitiram às professoras ampliarem os seus referentes, na medida em que sentiram confiança no outro, tomando-os como um aliado que colabora para que sua compreensão se estabeleça. Além disso, observamos que o entendimento do caminho que o outro está percorrendo muda a relação, pois lhe permite refletir sobre outras possibilidades de ação, produzindo um novo conhecimento pedagógico. Elas não se sentem ameaçadas pelos conhecimentos que os docentes surdos lhes “emprestam”, ao contrário, entendem que alguém no grupo de professores vai poder olhá-las e colaborar com seu processo de aprender a ser docente neste contexto.

O processo de organização das atividades entre os sujeitos está pautado na relação dialógica, ou seja, no estabelecimento de uma rede de relações que confirma só ser possível estabelecer esse processo quando a cultura local da escola para surdos é compreendida e o espaço institucional é produzido. A própria cultura da escola para surdos mostra o conjunto de idiosincrasias existentes porque os sujeitos que formam esse lugar trazem suas peculiaridades e experiências e demarcam a multiplicidade de realidades no contexto da surdez. Nesse sentido, confirmamos que a compreensão das exigências da docência e do espaço pedagógico da surdez se dá no processo reflexivo do professor.

As emoções mobilizam as professoras alfabetizadoras a permanecerem aprendendo, já que percebem a incompletude da docência como mobilizadora para a formação continuada.

Logo, compreendemos, por meio deste estudo, que ser professor alfabetizador no contexto da surdez é uma construção social, dialógica, que se dá a partir da multiplicidade de vozes que se encontram, por ser um processo colaborativo/compartilhado. Portanto, aprender a docência nesse contexto específico pressupõe construir/adotar distintos modos compatíveis à realidade em que o professor desenvolve seu trabalho.

Assim, acreditamos que as professoras alfabetizadoras buscam transformar seus aprendizados, o que sem dúvida, nos remete a ideia de inacabamento, assinalando a construção do conhecimento pedagógico compartilhado como elemento constituinte desse processo de aprender a docência no contexto da surdez.

Por fim, não basta que o professor que atua no contexto da alfabetização de surdos conheça a língua de sinais e as especificidades culturais da comunidade surda. É preciso engajar-se ativamente nas questões relacionadas a constituição do contexto socioantropológico desses sujeitos.

Portanto, podemos afirmar que as professoras alfabetizadoras inserem-se no contexto cultural da comunidade surda, transitam no âmago desses labirintos surdos, tomam para si a palavra do outro no próprio discurso, retratando sentimentos e emoções que são constituídas por meio da palavra do outro. Assim, é impossível consolidar a docência no contexto da surdez mostrando-se neutro, distante, sem estar envolvido. É preciso colocar-se no lugar do outro, transformar-se, criar possibilidades para a mudança. Neste lugar da docência existe a possibilidade para a construção e a produção das práticas de alfabetização no contexto da surdez. Exige a aceitação de novas alternativas para o processo formativo docente. É um lugar onde quem ensina está constantemente aprendendo no ensinar e aquele que aprende está ensinando ao aprender.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.
- BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 280f Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- Narrativa sócio cultural. In: MOROSINI, M (org) Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário. Vol 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P.p.380
- Formação de professores: construindo e compartilhando conhecimento. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRITO, L.F. Por uma gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación Narrativa. Em: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editora Laertes, 1995.
- FREITAS, M.T. Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: Um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de pesquisa. Nº116, SP, Julho, 2002. p. 21-39
- GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. Em: A surdez. Um olhar sobre as diferenças. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- QUADROS, Ronice. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- SKLIAR, C. Una perspectiva sócio-historica sobre la psicologia y la educacion de los sordos. Pedagogia Especial. Buenos Aires: Ed. Facultad de Psicologia, Universidad de Belgrano , 1995.
- Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR,C. (org) Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997a. p.p 7-20
- Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR,C.(org) Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997b. p.p 105-153
- La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica y pedagógica. Mendonza/Argentina, EDIUNC, 1997c.
- A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010a.
- Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010b. p. 5-6
- Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010c. p. 7-32
- VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas - Tomo V. Editora Visor: Madrid,1997.
- La imaginación y el arte en la infancia. 6ª Ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003a.
- Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003b.
- A Formação Social da Mente. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Pensamiento y lenguaje. 1ª Ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010a.
- Teoría de las emociones. Estudio Histórico-psicológico. Madrid: Akal. 2010b.
- Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª edição. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

CONCILIAÇÃO DE PAPÉIS PROFISSIONAIS E FAMILIARES NO CONTEXTO ATUAL: MUDANÇAS E EXPECTATIVAS.

Cláudia Andrade⁸²

Escola Superior de Educação de Coimbra

Resumo

O interesse pelo modo como a conciliação entre a vida profissional e familiar se repercute no bem-estar individual, familiar e no exercício da atividade profissional tem suscitado um conjunto de estudos que centram agora a sua atenção no questionamento da possibilidade das políticas de conciliação de papéis, no contexto organizacional, se reconfiguram face aos atuais constrangimentos de natureza económica e social.

O presente estudo tem como objectivo analisar quais as estratégias de conciliação de papéis profissionais e familiares que se alteraram, ou por via de alteração do apoio das medidas disponíveis para a conciliação de papéis no contexto profissional ou por via do desenvolvimento de estratégias que envolvem a faceta familiar e/ou individual. O estudo foi realizado com recurso a focus-groups, junto de profissionais com e sem filhos.

Os resultados apontam para diferenças entre os grupos. Os resultados são analisados e discutidos no contexto do desenvolvimento e implementação de estratégias de conciliação de papéis no contexto actual.

⁸² Cláudia Andrade, Escola Superior de Educação de Coimbra, Rua Dom João III, Solum, 3030-329 Coimbra, email: mcandrade@esec.pt

Introdução

Apesar dos estudos sobre as relações entre o exercício simultâneo de múltiplos papéis de vida ter surgido como temática de interesse enquanto objecto de estudo, para as ciências sociais e humanas, na década de 60, o interesse por esta temática nunca mais foi abandonado. Se, na época, a problemática se centrava no aumento do número de mulheres que começou a aliar ao seu papel na família a um papel activo ao nível do mercado de trabalho, alterando, por consequência o funcionamento familiar, onde o tradicional modelo do elemento masculino como “ganha-pão” tendia a desaparecer dando lugar a um modelo onde ambos os elementos do casal contribuem para o sustento económicos da casa, a verdade é que as consequências desta nova organização levantaram questões e debates que se estendem até à actualidade. O modelo familiar de casal de duplo-rendimento levou os cientistas sociais, numa primeira fase, a preocuparem-se com as possíveis consequências negativas do duplo papel ao nível da execução das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos centrando a atenção nas repercussões negativas do conflito entre papéis, com especial incidência para o conflito de papéis sentido pelas mulheres. Estes estudos tiveram o mérito de, entre outros, apontar para a necessidade de se considerar que os domínios profissionais e familiares são interdependentes e, por outro que estes estão sob a influência do modo como os papéis de género são definidos culturalmente, com repercussões tanto na família como no trabalho.

A Conciliação do Papel Profissional e Familiar

Por força das mudanças sociais e políticas que levaram a um processo de quase generalização, em determinadas culturas, do modelo de casal de duplo-rendimento enquanto pilar de formação da unidade familiar, os estudos que versam a análise das relações entre os papéis familiares e profissionais, deslocaram o seu foco de análise para a identificação da existência de processos de interferência positiva entre papéis (Frone, 2003; Grzywacz & Marks, 2000; Voydanoff, 2004). Estes estudos assumem que a conciliação de papéis assenta, cada vez mais, em pressupostos de igualdade na divisão do trabalho familiar e profissional. Para além disso antecipam que o modelo desejado e socialmente construído valoriza não só a integração positiva da esfera profissional, com a esfera familiar e, eventualmente, com a designada esfera individual, como também se

constrói com expectativas positivas face a esta possibilidade de integração bem sucedida. Para ilustrar esta realidade, o estudo de Andrade (2006), efectuado junto de jovens com formação universitária revelou dados que apontam para estratégias antecipadas de conciliação de papéis que, apesar de não excluïrem a necessidade de ceder em alguns domínios de vida para ser bem sucedido na conciliação de papéis, mas, por outro lado apontam e valorizam também uma estratégia de conciliação de papéis que se centre numa perspectiva de negociação e partilha de papéis no casal. Este estudo foi, contudo, conduzido junto de jovens adultos que não eram pais. Na realidade, ter ou não filhos pode influenciar o tipo de estratégias de conciliação usadas. Alguns autores destacam que a parentalidade tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional do casal, promovendo a activação de laços sociais e de competências relacionadas com o cuidar dos outros (Nomaguchi & Milkie, 2003). Contudo, esta transição não está isenta de tensões e, de acordo com alguns autores pode mesmo gerar sentimentos de sobrecarga e dificuldade de conciliar papéis, sobretudo para as mulheres, dado serem elas, na maioria dos casos as principais cuidadoras dos filhos (Milkie & Peltola, 1999). Os estudos apontam, assim, para a necessidade de se considerar que a conciliação de papéis é um processo dinâmico, em que o indivíduo tem um papel activo e, como tal, que se altera de acordo com as transições familiares ou de acordo com os contextos de vivências dos indivíduos.

Deste modo, quando se analisam as estratégias promotoras da boa conciliação da esfera profissional com a esfera familiar, entre indivíduos provenientes de casais de duplo rendimento, uma atenção particular deve ser dado ao tipo de recursos que são mobilizados que, entre outros se podem situar mais ao nível do indivíduo ou que incluem mais a dimensão do casal (Andrade, 2006; Andrade, 2010).

Estratégias de conciliação de papéis centradas no indivíduo: as cedências

Os contextos sociais determinam, em geral, a disponibilidade de políticas de apoio à família, e mesmo à conciliação de papéis como, por exemplo, licenças sem vencimento, licenças de maternidade e de paternidade, licenças para acompanhar os filhos em caso de doença, etc. Contudo, o uso efectivo destas políticas depende de muitos factores aos quais se acresce o papel dos papéis de género. O estudo de Milkie & Peltola (1999) retrata esta realidade, para o contexto norte-americano, onde o recurso a

horários de trabalho em tempo parcial, ou mesmo o abdicar temporária ou permanente da carreira profissional foram identificadas como estratégias usadas pelas mulheres para melhor conciliar a vida profissional e familiar. Para o contexto nacional, também vários estudos identificaram as cedências, ao nível profissional (Andrade, 2006; Matias, Fontaine, Simão, Mendonça e Oliveira, 2010), mas também ao nível familiar e pessoal como possível estratégia para conciliar papéis (Andrade, 2006; Andrade, 2010).

Uma outra forma de fazer concessões é, por exemplo, recusar o envolvimento em tarefas adicionais. Por exemplo, o estudo de Becker & Moen (1999), identificou os limites ao envolvimento com o papel profissional (por exemplo, recusar trabalho extraordinário) como uma estratégia para melhor conciliar o trabalho com a vida familiar. Também ao nível da família, e mesmo ao individual, o estudo de Zimmerman, Haddock, Current & Ziemba (2003), a importância de restringir o tempo passado em família, especialmente o tempo passado a ver televisão e em atividades extra-familiares, para conciliar o trabalho com a família, em determinados momentos da vida.

Em qualquer dos estudos acima apresentados a estratégia de conciliação de papéis implica uma cedência, situando-se em linha com a proposta de Moen & Withington (1992), que refere que o indivíduo tem uma centralidade no processo de tomada de decisão efectuando escolhas em função das pressões externas a que é sujeito. Parece, então, ser esta uma das estratégias identificadas. Ou seja, face a contexto de papéis que em determinados momentos colidem entre si ao nível das exigências, o indivíduo assume uma estratégia de cedência temporária ou permanente para ajustar e conciliar de forma harmoniosa e satisfatória os vários papéis de vida (Andrade, 2006; Andrade, 2010; Moen & Yu, 2000).

Estratégias de conciliação de papéis centradas no casal: a negociação e a partilha de tarefas

Mais recentemente, e na mesma linha dos estudos sobre os recursos sociais que apoiam a conciliação de papéis, tem havido alguma preocupação em descrever as estratégias familiares utilizadas para tal. Se bem que algumas das estratégias estejam também associadas a especificidades dos contextos sociais e laborais destas famílias, a principal particularidade reside no facto de serem fruto de escolhas familiares, ou de

negociação no âmbito da família, com vista à conciliação de papéis. Apesar de haver poucos estudos que relatam esta preocupação de forma independente da existência de recursos externos, existem dois aos quais faremos alusão, não só pelo seu carácter pioneiro, como pela importância prática das suas conclusões, destaca-se o estudo de Risman & Johnson-Sumerford (1998) que identificaram algumas estratégias para a conciliação de papéis profissionais e familiares em casais de dupla-carreira. Estas famílias consideravam que o investimento no trabalho pode ser limitado para não invadir o espaço de vida em família. Para além disto, assumiam também a importância de uma partilha igualitária das tarefas tanto ao nível profissional como familiar, das tarefas familiares e do cuidado com as crianças, devendo o tempo individual ser investido essencialmente na qualidade da vida familiar. Também o estudo de Zimmerman et al. (2003), que entrevistou casais que se consideravam satisfeitos com a forma como conciliavam o trabalho e a família encontrou um conjunto de estratégias como, por exemplo, colocar a família como prioridade nas suas vidas para regular o esforço e o envolvimento no trabalho, assim como a escolha de uma actividade profissional compatível com as exigências familiares. A par destes aspectos realçam a importância de exercerem um controlo sobre os aspectos financeiros, para evitarem eventuais dificuldades económicas, que os levariam a ter que investir mais no trabalho. Assim, utilizam estratégias de tomada de decisões, que consideram ser pró-activas, ou seja, em vez de permitirem que o tempo decida sobre a sua vida, mantêm-se atentos e activos, tanto no controlo como nas tomadas de decisão relativas às responsabilidades nos diferentes domínios da vida. Isto permite-lhes manter bem definidas as prioridades que estabeleceram para as suas vidas, enquanto casal e família, como uma espécie de guião de orientação à luz do qual tomam decisões relativamente ao seu casamento, às crianças, à família e à carreira profissional.

Os estudos apresentados contribuem para evidenciar que a conciliação de papéis é possível, mesmo quando as exigências profissionais e familiares são elevadas. De um modo geral verifica-se que as estratégias dependerem tanto da dimensão individual como das decisões que são tomadas ao nível do casal e que este é um processo dinâmico. Nesta linha, o presente estudo tem como objectivo, por um lado, conhecer as estratégias de conciliação que são usadas por jovens profissionais, provenientes de casais com e sem filhos. Por outro lado, e para estes mesmos grupos pretende-se

conhecer, em que medida, no último ano e face aos constrangimentos de natureza económico e social que o país atravessa, quais as principais modificações efectuadas nas estratégias de conciliação trabalho e família. Para ambos os grupos, e de acordo com a revisão da literatura efectuada, será dada atenção às possíveis diferenças de acordo com a existência ou não de filhos no casal.

Método

Participantes

Neste estudo estiveram envolvidos dois grupos de jovens profissionais (n=9, para cada grupo), a frequentar formação pós-graduada no ensino superior. O estudo decorreu em Outubro de 2012. Para a selecção dos sujeitos foram utilizados dois critérios: por um lado, em ambos os grupos, todos os sujeitos tinham de exercer uma actividade profissional a tempo inteiro e ser casados(as) ou viver maritalmente, no último ano. Num dos grupos os sujeitos não eram pais e no outro grupo os sujeitos teriam que ser pais, há pelo menos um ano. Foram especificados quer os objectivos da investigação, quer as condições de participação. Os grupos foram equilibrados do ponto de vista do género. A amostra total para o estudo é assim composta por 16 sujeitos com idades compreendidas entre os 22 e os 34 anos de idade, com uma média de 29 anos. Para os sujeitos com filhos a idade média dos mesmos é de 1,8 anos.

Procedimento

Foram formuladas duas questões que serviram de orientação para recolha de informação dos Focus Groups. Numa primeira questão foi solicitado aos sujeitos que indicassem o modo como habitualmente conciliavam a sua vida profissional e familiar. Na segunda questão foi pedido que, face ao que enunciaram previamente como forma de conciliar papéis, que indicassem o que, nos últimos 12 meses alteraram face às dificuldades sociais e económicas que o país atravessa.

Depois de solicitada a respectiva autorização, o conteúdo foi gravado para facilitar a posterior categorização da informação recolhida. Dado o carácter exploratório deste trabalho e para facilitar a tarefa de categorização da informação recolhida fez-se recurso

das dimensões encontradas no estudo de Andrade (2006), que apontam para duas estratégias para conciliar a vida profissional e familiar. A primeira estratégia passa pela concessão: ao nível profissional, ao nível familiar e ao individual. A segunda estratégia, situa-se ao nível do casal, e envolve a negociação e a partilha de papéis.

Resultados e Discussão

A categorização dos temas abordados pelos sujeitos permitiu definir e identificar informação relevante para cada uma das categorias e sub-categorias. Foram consideradas 2 categorias principais: conciliação baseada na concessão e conciliação baseada na negociação e partilha de papéis. Em relação à primeira categoria, a mesma tem três sub-categorias, respetivamente: concessão familiar, concessão profissional e concessão individual. Assim, para facilitar a leitura dos resultados, apresentamos passagens ilustrativas organizadas de acordo com a sequência temporal, ou seja, antes e nos últimos 12 meses⁸³.

Estratégias de conciliação baseadas no indivíduo: concessão profissional, familiar e individual (Momento 184)

(B) “Para poder exercer a actividade tenho de fazer com frequência deslocações ao estrangeiro. Toda a sequência diária pessoal e familiar é influenciada pois o que tiver de ser feito durante esse período tem de ser antecipado. Fico sem tempo para mim mas tenho a certeza que tudo corre bem durante a minha ausência”.

“Se houver algum problema que surja na hora de saída e que implique o avanço de alguma tarefa na empresa eu tenho de a resolver antes de sair”.

“Tentando sempre encontrar um equilíbrio entre as atividades, no trabalho e na família e procurando reflectir sobre a melhor forma de resolver os problemas e habitualmente faço-o nos meus tempos livres”.

⁸³ Os depoimentos com iniciados com a letra (A) referem-se a indivíduos sem filhos, enquanto que os que apresentam no início a letra (B) se referem a indivíduos com filhos.

⁸⁴ Para efectuar a distinção entre os dois momentos, antes e depois da crise económica e social, utilizamos a designação *Momento 1* e *Momento 2*.

“Tentar dar sempre o máximo nas minhas horas laborais para deixar todas as tarefas realizadas e poder assim, sair e entrar sempre a horas. Se os horários forem cumpridos tenho sempre aquelas horas para fazer o que gosto e o que planeiei.”

“Quando vou de férias, vou mesmo de férias. O telefone não toca para falar de questões de trabalho. No trabalho há pelo menos uma tentativa que esse direito seja respeitado.”

“Nos dias em que tenho que ficar até mais tarde posso ter que desmarcar ou adiar uma rotina familiar importante.”

“Estratégias para gerir a articulação entre a vida pessoal e o trabalho – sempre que possível trabalho em casa, hoje com as novas tecnologias trabalhar no local de trabalho ou trabalhar em casa é praticamente a mesma coisa. E esta é uma estratégia que pode conciliar as duas coisas.”

Estratégias de conciliação baseadas no casal: negociação e partilha de papéis (Momento 1)

(B) “Quando tenho um elevado número de encomendas para tratar no meu trabalho e tenho de ficar para além do horário laboral, tenho de recorrer ao meu marido para ir buscar a minha filha à escola”.

(B) “O único exemplo que posso referir é que quando nasceu a minha filha mais nova eu estava numa altura complicada no trabalho... (que não era o meu trabalho actual), porque havia muito trabalho a fazer e eu tive que deixar de trabalhar alguns meses antes dela nascer e deixar algum trabalho a meio que era da minha responsabilidade, mas eu e a minha entidade patronal conseguimos gerir a situação da melhor forma.”

(B) “Pude acompanhar a minha mulher quando as minhas filhas nasceram durante o tempo todo, sempre pude acompanhar em caso de doença.”

Estratégias de conciliação baseadas no indivíduo: concessão profissional, familiar e individual (Momento 2)

“A minha possibilidade de fazer férias e fins-de-semana fora alterou-se muito. Teve que ser mas receio que a falta de tempo para descomprimir me possa vir a afectar em termos de motivação para o trabalho”.

“Cada vez que vou ver a minha família (pais) gasto muito dinheiro. Vou cada vez menos e só nas festas ou momentos especiais”.

“Gostava muito de fazer algumas atividades com casais amigos e idas ao ginásio: agora é tudo mais contido”.

Estratégias de conciliação baseadas no casal: negociação e partilha de papéis (Momento 2)

“Verifico que existe uma maior pressão para não se faltar. Uma vez que a dispensa de funcionários nos leva à sobrecarga de trabalhos e dificuldade em termos alguém que nos substitua quando estamos ausentes, tendo, sempre que possível que seja o meu marido a levar as crianças às consultas de rotina”.

(B) “Hoje em dia tento gerir as minhas idas para o emprego com o meu marido. Por vezes tenho que me levantar muito mais cedo do que seria necessário caso levasse o meu carro mas assim poupamos bastante”

(A) “Uma das nossas decisões foi restringir algumas atividades habituais de lazer com os amigos, como por exemplo jantar fora. Agora, convidamos os amigos para jantar em nossa casa e vice-versa. É uma novidade mas estamos muito satisfeitos com a opção: preparamos os dois o jantar e até aproveitamos melhor o tempo depois da refeição, com os nossos amigos”.

(A) “Decidimos que temos que pedir mais apoio aos nossos pais. Não era essa a nossa intenção, queríamos ser independentes mas, para já, com os estudos (ambos estudamos), casa e carro não dá. Vamos lá jantar, quase todos os dias e vamos passar férias juntos, este ano.”

(B)“Não vamos de férias, vamos ficar a trabalhar ou ficamos por aqui. Não é fácil porque as crianças precisam de ar livre. Mas não dá. Vamos algo por aqui e passar o máximo de tempo juntos. Não cortar nas atividades que os meus filhos frequentam depois da escola”

As exigências associadas quer ao trabalho quer à vida em família sempre constituíram, como um desafio para a maioria dos indivíduos. Os resultados do estudo aqui apresentado mostram que essas estratégias se situam tanto ao nível individual como ao nível do casal.

Dado enfoque exploratório deste estudo, os dados que obtivemos apenas nos permitem obter pistas para uma leitura caracterizadora, tanto das estratégias usadas para conciliar papéis como no modo como estas se podem ter reconfigurado face ao momento de crise económica e social. Assim, verificamos deste logo que ambas as estratégias são usadas, embora a estratégia de conciliação com recurso à concessão seja mais vezes referenciada. De facto, os sujeitos fazem mais referência a estratégias individuais, do que a estratégias que envolvam o casal, sendo isto bastante visível no grupo de sujeitos que não tem filhos. Estes resultados vão de encontro ao que tem sido referenciado em vários estudos que apontam para a existência de filhos como um momento decisivo a partir do qual a conciliação de papéis se apresenta como algo a ser pensado ou repensado (Andrade, 2006; Andrade, 2010; Fontaine, et. al., 2004; Fontaine, et. al., 2007; Matias et al., 2010). Deste modo, e para o grupo que não tem filhos, as estratégias envolvem, acima de tudo, uma dimensão de separação entre a vida profissional e a vida familiar, fazendo recurso a uma tomada de decisão sobre esta não interferência entre domínios. Para além disso são também referidos a necessidade de antecipar e planear as atividades, quer ao nível do trabalho quer ao nível da família, sobretudo em relação ao apoio às crianças, no caso dos sujeitos que são pais. Parece, assim, de novo que a dimensão que uma boa capacidade de organização a par do estabelecimento de prioridades se revela, tal como indicado em estudos efectuados noutros contextos, como um aspecto que promove a boa articulação de papéis (Risman & Johnson-Sumerford, 1998; Zimmerman et al., 2003)

No que se refere ao uso da estratégia de conciliação baseada na negociação e na partilha de papéis verifica-se que, no caso dos indivíduos sem filhos existe escassa informação sobre o uso desta estratégia antes da crise económica e social. Já nos

últimos doze meses as negociações no casal passam essencialmente por processos de controlo de gastos, com implicações numa partilha de espaços de lazer e de algumas tarefas com o cônjuge e com a família. No que se refere aos indivíduos que são pais, esta estratégia implicava acima de tudo a partilha de tarefas no cuidado das crianças, alguma alteração e consequente partilha de atividades suscitada pela necessidade de efectuar uma redução de gastos.

Síntese Conclusiva

Consideração a posição particular das jovens famílias portuguesas que se caracterizam pela existência de uma elevada incidência de casais a duplo-emprego que tende a trabalhar a tempo inteiro e onde, por outro lado, as práticas familiares se mantêm relativamente tradicionais os resultados aqui obtidos permitem ilustrar de um modo mais detalhado o modo como a conciliação de papéis é efetuada. Por outro, e sendo este um dos objectivos centrais deste estudo os resultados apontam também, ainda que se de uma forma exploratória para alterações nessas estratégias para fazer face aos contextos sociais atualmente adversos. Desde logo se destaca o modo como, em ambos os grupos, as estratégias de conciliação se orientam para opções que permitam, por um lado, preservar o trabalho (por exemplo, evitar faltar, fazer todas as tarefas sem deixar nada para fazer). Estes resultados dão conta do que já tinha sido identificado por alguns estudos realizados no contexto nacional onde, apesar de existir um reconhecimento da precariedade no emprego, que se traduz, entre outras, por longos horários de trabalho os trabalhadores portugueses consideram que esta questão deve ser resolvida ao nível pessoal não sendo solicitado às organizações uma atenção adicional para esta questão (Guerreiro & Abrantes, 2007; Lewis, 1998). Para além disto, ao nível familiar e individual as estratégias de concessão e cedência parecem ser usadas com maior frequência (por exemplo, abdicar de visitar a família, partilhar jantares no domicílio, evitar fazer férias, etc) assim como o recurso a um maior apoio do cônjuge e família no apoio às crianças. Se bem que muitos dos aspectos evocados se centram, acima de tudo numa perspetiva de redução de gastos, a verdade é que terão um impacto na família e nos indivíduos, nomeadamente ao nível de um maior planeamento nas atividades e numa restrição nos tempos de lazer.

Apesar do potencial contributo que este estudo poderá dar para uma melhor compreensão das estratégias de conciliação de papéis em jovens profissionais, na actualidade, a análise dos resultados obtidos deverá ser cautelosa uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratória. Dentro das limitações que este estudo encerra destaca-se, desde logo, o facto dos grupos estudados serem muito específicos: jovens profissionais e no caso dos que são também pais, os jovens pais. Em segundo lugar, o uso de uma metodologia qualitativa, não permite efectuar generalizações destes resultados, pelo que o alargar do método dos focus groups a grupos mais diversificados, provenientes de diferentes contextos de inserção laboral e de constelações familiares mais diversificadas será, desde logo, benéfico.

Referências Bibliográficas

- Andrade, C. (2006). Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: estudo diferencial e intergeracional. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Manuscrito não publicado.
- Andrade, C. (2010). Trabalho e família na transição para a idade adulta. Porto: Livpsic.
- Fontaine, A.M., Andrade, C., Matias, M., Gato, J e Mendonça, M. (2004). Reflexões acerca da conciliação da vida familiar e profissional: o Projecto Famwork. *Ex-Aequo*, 11, pp.97-108.
- Fontaine, A., Andrade, C., Matias, M., Gato, J., & Mendonça, M. (2007). Family and work division in dual earner families in Portugal. In I. Crespi (Ed.), *Gender mainstreaming and family policy in Europe: Perspectives, research and debates*. Milan: Vita e Pensiero
- Frone, M. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2007). Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família. CITE: Lisboa
- Haddock, S., Ziemba, S., Zimmerman, T. & Current, L. (2001). Ten adaptive strategies for family and work balance: Advice from successful families. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27 (4), 445-458.
- Lewis, S. (1998). O sentido dos direitos a apoios para a conciliação entre trabalho e vida familiar, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 27, 27-39.

- Matias, M. Fontaine, A. M., Simão, C., Oliveira, E., & Mendonça, M. (2010). A conciliação trabalho-família em casais de duplo-emprego. In C. Nogueira et al (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Consultado em Maio de 2013, http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiFam_1.pdf.
- Milkie, M & Peltola, P. (1999). Playing all the roles: gender and the work-family balancing act. *Journal of Marriage and Family*, 61, 476-490.
- Moen, P. & Yu, Y. (2000). Effective work/life strategies: Working couples, work conditions, gender, and quality of life. *Social Problems*, 47 (3), 291-326.
- Nomaguchi, K., & Milkie, M. (2003). Costs and rewards of children: the effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family*, 65, 356-374.
- Risman, B. J. & Johnson-Sumerford, D. (1998). Doing it fairly: a study of postgender marriages. *Journal of Marriage & Family*, 60, 23-40.
- Voydanoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work-to-family conflict and facilitation, *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 398 - 412.
- Zimmerman, T., Haddock, S., Current, L. & Ziemba, S. (2003). Intimate partnership: foundation to the successful balance of family and work. *American Sociological Review*, 59, 327-347.

RELEITURA DE UM CASO DE PSICOSE INFANTIL QUE ALCANÇOU SUCESSO: UMA VISÃO CLÍNICA PARADOXAL E COMPLEXA

Daisy Ramos⁸⁵

Edna Gonçalves⁸⁶

Elise Dobbin⁸⁷

Maria José Gomes⁸⁸

Fátima Gonçalves Cavalcante⁸⁹

Resumo

Apresenta-se a releitura de um estudo de caso sobre psicose infantil que alcançou uma estabilização psíquica raramente encontrada na literatura. A partir de um olhar interdisciplinar buscou-se compreender a dinâmica do caso do ponto de vista das abordagens psicanalítica e comportamental. A psicanálise explica a fragmentação do ‘eu’ na primeira infância. A teoria cognitiva comportamental ajudou a enxergar os benefícios de apoios oferecidos à criança a nível educacional, esportivo e social. Uma equipe interdisciplinar atuou em rede, acolheu o sofrimento de todos e reorientou a

⁸⁵ Estudantes de Graduação em Psicologia da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil (UVA-RJ) Rua Ibituruna/ 108, casa 04, SPA, sala 102 Tijuca. CEP: 20.271-020 - daisydmramos@gmail.com; dinhagcalves@yahoo.com.br; elisedobbin@gmail.com; maria.gomes@globom.com

⁸⁶ Professora de Graduação em Psicologia da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil (LAPSI-UVA) Ibituruna, 108, casa 04, sala 201, Tijuca, Rio, Brasil. CEP: 20.271-020 - fatimagold7x7@yahoo.com.br

⁸⁷ Graduated Students of Psychology from Veiga de Almeida University, Rio de Janeiro, Brasil (UVA-RJ) Rua Ibituruna/ 108, casa 04, SPA, sala 102 Tijuca. CEP: 20.271-020 - daisydmramos@gmail.com; dinhagcalves@yahoo.com.br; elisedobbin@gmail.com; maria.gomes@globom.com

⁸⁸ Teacher of Psychology from Veiga de Almeida University, Rio de Janeiro, Brasil (LAPSI-UVA) Ibituruna, 108, casa 04, sala 201, Tijuca, Rio, Brasil. CEP: 20.271-020 - fatimagold7x7@yahoo.com.br

⁸⁹

criança e a dinâmica familiar. Esse estudo evidencia o êxito de ações compartilhadas entre as áreas da saúde mental, educação e social. Sua surpreendente melhora está sintetizada em sua frase final: “deixa eu ser social”.

Palavras-chave: psicose infantil, psicanálise, teoria cognitivo comportamental, família, sociedade

1. Introdução

O artigo pretende fazer uma releitura de um estudo de caso de psicose infantil que foi abordado num enfoque antropológico, psicológico e social por Cavalcante (2003) no livro *Pessoas Muito Especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família*. A presente análise tomou como base o estudo etnopsicológico intitulado: “Reinvenção do Destino: a história de Davi”. A riqueza de um caso contextualizado em três gerações e ao longo de uma década propiciou outros olhares para além dos referenciais teóricos adotados pela autora. Assim, o presente estudo buscou reescrever a análise do caso de psicose infantil, reexaminando-o à luz de recortes teóricos

de base psicanalítica e comportamental, uma vez que a dinâmica clínica e educacional do mesmo - quando vista em diferentes etapas de sua evolução - nos permite fazer outras reflexões teóricas e utilizar visões clínicas psicodinâmicas e comportamentais para fazer outras problematizações do caso, embora a partir de visões distintas que raramente dialogam entre si.

O sucesso desse caso foi alcançado graças aos diferentes apoios nas áreas da saúde, educação e social e à diversidade de profissionais que o acompanhou da psiquiatria à escola regular, com a participação da família, levando-o a consideráveis mudanças que ocorreram no sujeito a nível psíquico, familiar, social, educacional e cultural. A união e fortalecimento das políticas de saúde e educação brasileiras convergiram na busca por soluções para as dificuldades do um menino com transtorno psicótico e contribuíram para essas modificações. Como exemplo de uma das dimensões de sucesso do caso, destacamos a prática da educação que gerou oportunidades para sua inclusão e reinserção no seu contexto social. As ações compartilhadas em rede proporcionaram alterações significativas levando o sujeito a

uma estabilização, possibilitando, nesta intermediação, um trabalho que provocou êxitos clínicos, educacionais e sociais que podem ser explicados por diferentes enfoques teóricos. Esta análise nos conecta a Psicologia e suas abordagens explicativas.

2. Descrição do caso

Davi era um menino com dois anos e oito meses de idade que foi trazido pela mãe pela primeira vez para tratamento num Centro Psiquiátrico. Essa vinda merece destaque, tendo em vista que sua mãe irá persistir e insistir por muitos anos em busca de ajuda para o filho e esta mulher vem de uma história de grave e persistente violência física e psicológica de seu próprio pai para com ela, seus irmãos e sua mãe. Assim, a história desse menino é construída sob forte influência da linhagem familiar de sua mãe.

Miriam é a mais nova da geração de doze filhos, que vem em busca de tratamento para seu filho em função de uma luta constante que enfrentou durante sua vida. Ao contar seu romance familiar, descreve que este foi marcado por casos de violência e abusos psicológicos e sexuais exercidos por seu pai, além das maldades e agressões físicas que também sofreu, estando inserida numa dinâmica familiar em que as figuras masculinas, como o avô, o pai e seus três irmãos, eram marcadas por características de agressividade e entrada no mundo do crime e da marginalidade.

De geração em geração, a herança de um traço característico dessa linhagem era marcada por um mosaico de violências, o que nos leva à metáfora “do pai canibal”, devorador e destruidor de subjetividades, marca que atravessou a sua história e o seu psiquismo imprimindo um lugar no mundo e nessa história de Davi, seu filho. Como bem dito por ela, ao longo do percurso que caminhou e ‘escolheu’ para seu filho, apesar do significativo violência se entrelaçar à sua história, Miriam emocionada fala: “prefiro um filho doente mental a um bandido”. Esse significante é um marco na realidade subjetiva dessa família. Para fugir do risco que poderia atravessar a vida de um filho da linhagem dos ‘canibais’, Miriam inconscientemente passou a fantasiar o transtorno mental como caminho de escape de um destino que pouparia seu filho de um trágico destino: vir a ser um bandido.

Diante da constância que as imagens e o contexto de violência assumiram na vida de Miriam, em seu passado ela conseguiu agir de forma resiliente para não

sucumbir perante a vida. Ainda jovem, ela dormiu fora de casa inúmeras vezes para não sofrer as agressões paternas, aprendendo a desenvolver caminhos de fuga e de sobrevivência.

A raiz do seu conflito psíquico, sob a “emblemática figura de um canibal”, está entrelaçada em sua linhagem familiar. Este conflito gerou nela uma tentativa inconsciente de negar essa ascendência, atrelada ao significante ‘canibal’, e que percorre toda sua história. Apesar de sua família de origem ser uma verdadeira ‘tábula de ensinamentos à violência’, Miriam optou definitivamente pelo caminho da não violência. Distante dos riscos que sofreu, ela se apropriou da história de seus avós maternos se contrapondo à identificação com o padrão canibal, anti-social e desumano transmitido por sua linhagem paterna. Sua família materna relevava a possibilidade de um afeto genuíno pelos filhos.

Miriam se casa com Eliseu, pai de Davi, a quem conheceu no seu ambiente de trabalho. Decidem ir morar juntos em razão desse histórico de violência familiar sofrida. Conta que o período da gestação foi intenso, nervoso e difícil, no qual sentia muitas dores quando a criança mexia na barriga. Segundo Miriam, Davi não havia sido planejado, mas foi bem aceito por ela e por Eliseu.

No nascimento de Davi o parto foi descrito como difícil e demorado e ele nascera com o cordão umbilical enrolado em seu pescoço. Em momentos de muita tensão, o obstetra relata que: “ele não nascia porque os dedos das mãos estavam presos por dentro da costela da mãe” E Miriam e Eliseu disseram: “Ele era comprido e grande (...) O paraibinha deu trabalho para nascer” (Cavalcante, 2003, p. 237, 238). No berçário, chegou a lamber e a chupar a cara de outro bebê. Miriam diz enfática: “Cruz credo ele é um canibal ... Caramba, será que nasceu de dente e falando?” (Cavalcante, 2003, p. 238). Nesta circunstância Miriam se depara com a questão de sua realidade psíquica e vemos como ela estava implicada pela história de sua ancestralidade. Nesse percurso Davi nasceu e cresceu assumindo uma feição selvagem e sem laços sociais.

Na primeira entrevista no Centro Psiquiátrico Pedro II (CPPII), Miriam conta à psiquiatra que seu filho vinha apresentando sinais de agitação, uma linguagem não inteligível; sono agitado; irritação; agressividade; dentre outros sintomas, porém, sem perda da sua consciência. No entanto, a mãe de Davi ainda levou alguns anos buscando ajuda e orientação, até retornar novamente ao CPPII com Davi já com seis anos,

quando ele foi avaliado por uma equipe multidisciplinar, tendo recebido o diagnóstico de psicose infantil. Lá Davi iniciou um tratamento global num programa para crianças psicóticas denominado Programa de Atendimento Interdisciplinar à Criança Autista e Psicótica (PAICAP), articulado a uma escola especial para crianças psicóticas chamada Escola Municipal Dr Ulisses Pernanbucano. Posteriormente, ele foi inserido em escola regular da rede pública de ensino que contava com o primeiro programa de inclusão escolar para crianças psicóticas no Rio de Janeiro, a partir de 1994.

3. Metodologia

Será feita uma releitura da análise de um estudo etnopsicológico que teve os seguintes objetivos: a biografia da família; a genealogia do casal; a história do tratamento de Davi, filho único do casal; a história de inserção de Davi no contexto escolar; e história de apoio religioso num grupo espírita, suporte social de importância para Davi e sua mãe.

A metodologia utilizada será a de submeter um olhar psicanalítico sobre a dinâmica psíquica e familiar do caso, bem como um olhar cognitivo comportamental sobre o modo atitudinal de como os profissionais da saúde e educação lidaram com este caso de psicose infantil, de início numa escola especial e depois numa regular. Portanto, buscou-se olhar o caso sob duas outras dimensões, ou seja, a partir de uma visão psicológica que confronta dois modos de saber distintos – a psicanálise e a abordagem cognitivo comportamental – convidando-nos a olhar e compreender o caso, examinando-o sob diferentes ângulos.

O caso consiste na história de um menino que aos seis anos iniciou tratamento num Centro Psiquiátrico em decorrência de sinais de agitação, agressividade, irritação, comportamento desorganizado, linguagem precária e ininteligível. A criança foi acompanhada por uma equipe multidisciplinar na área da saúde e educação em programa especializado inédito no Brasil na década de 1990. Nos seis anos seguintes foi feito um trabalho em rede que acolheu o sofrimento de todos e reorientou a criança e a dinâmica familiar, permitindo a estabilização da criança e da família, o que explica o sucesso do caso. Curiosamente, uma instituição religiosa também colaborou com um programa filantrópico sendo capaz de incluir um sujeito antes estigmatizado.

4. Resultados

Um olhar Psicanalítico da Psicose Infantil

Schorn 2006, tomando como base o estudo de Dolto, nos diz que a criança com psicose está fora de um universo que é marcado pela linguagem, sujeita a ficar numa posição de incapacidade para se tornar um ser falante. Segundo o autor, isso seria uma experiência de não humanização para a criança. De fato, uma existência no mundo sem o exercício de uma linguagem colocaria o sujeito do lado de fora de um discurso, imerso nos dizeres de um Outro. O principal dito da mãe: “prefiro um filho doente mental a um bandido” é a profecia que sustenta em Davi a inscrição de ser um doente mental, estabelecendo assim as posições que ambos assumiram, mãe e filho, numa relação simbiótica e indiferenciada nos primeiros anos de seu desenvolvimento.

A psicose tem como mecanismo principal a fragmentação do eu que se estabelece num processo de estruturação da imagem corporal do indivíduo. Por ser ainda indefinida, a sua constituição se dá a partir de um Outro. Como bem diz Costa (2011, p. 59) “é o outro como imago que opera sobre um organismo fragmentado e despedaçado, constituindo, nessa operação de identificação, a unidade subjetiva”. Isso ilustra a relação de assujeitamento entre mãe e bebê que configura um aprisionamento numa relação dual que paralisa e fixa o sujeito no estágio do espelho com uma imagem corporal fragmentada.

A entrada nesse período abarca outro conceito, o de forclusão, que pôde ser observado em Davi. Segundo Costa (2010), a forclusão é o mecanismo que ocorre exclusivamente na psicose, sendo esta a estrutura clínica na qual ocorre o fracasso da metáfora paterna. É um “não radical dado à lei”. A função paterna é absolutamente central na saúde psíquica do sujeito. Logo, a psicose tem origem nas falhas dessa função. O Édipo ou o Nome-do-Pai é o divisor de águas entre os campos da neurose e da psicose.

Para se constituir uma patologia na criança, se atribui a esse dito e ao não dito desse Outro, seu resultado, e sua condição passa a adquirir uma lógica de referência nas trocas que assume nessa relação parental e com seu meio social (Mannoni apud Schorn 2006). Da palavra que Miriam dirige a seu filho configura para ele a etapa de

fragmentação do seu eu, momento angustiante e em que se presentifica um estado de desconhecimento de sua imagem corporal.

Cavalcante (2003) situa a psicose, que acometeu Davi, como pertencente à categoria das esquizofrenias infantis desestabilizando assim as funções principais do seu ego e barrando seu livre desenvolvimento: (...) “sem essas funções, a criança se sente incapaz de se relacionar com o meio externo e seu mundo interno fica profundamente perturbado” (p.232). Nas brincadeiras, que foram compartilhadas com a psiquiatra, Davi externalizou a perda da identidade através de um processo/jogo simbólico que a própria brincadeira em si proporciona, indicando uma cisão egóica e uma desagregação de sua personalidade, quando, por exemplo, Davi arrancava as cabeças de vários bonecos (Cavalcante, 2003). A imagem que emerge em Davi, que explicita a idéia de ego e que atravessa o seu ser é a de um menino selvagem, no primeiro momento quando a palavra não mediava suas condutas. Vale salientar que nas brincadeiras realizadas com ele foi possível observar a fragmentação do seu eu, principalmente, quando ele quebrava os brinquedos, isso demonstrava o despedaçamento egóico. Perante os objetos e as pessoas que estavam ao seu redor emergia o caráter simbólico dos jogos e das atividades na medida em que ia se configurando uma estabilização no seu desenvolvimento. O trabalho interdisciplinar foi modelando e dando corpo às suas esferas psíquica, educacional e social, estabilizando os seus sintomas, seus comportamentos e reorganizando a sua relação familiar.

Para Guerra (2012) ao se propor possibilidades de saída na psicose, soluções são dadas a partir do próprio sujeito e de suas experiências particulares, bem como de uma atuação institucional e de cuidados globais, como verificado na história de Davi, que incluiu uma equipe da saúde mental, psiquiatria, fonoaudiologia, psicologia e da educação. Até uma instituição religiosa ofereceu espaço e acolhimento para o sofrimento de Davi e de sua família. Esse trabalho integral deu origem a uma estabilidade do sujeito e da família.

Perante o universo da linguagem, o sujeito psicótico se alimentará de saídas e soluções. Longe de ser esse indivíduo “deficitário e precário”, como nos define Guerra (2012), ele as inventa, frente aos bloqueios que sua posição singular na linguagem acarreta. Quais saídas foram inventadas por Davi? O processo de estabilização em Davi conjuga dois saberes, duas modalidades de acolhimento a um ser que se encontra em

sofrimento. Schorn (2006) diz lindamente essa idéia:

Procuramos demonstrar que é possível o entrelaçamento entre o educativo e o terapêutico desde uma proposta interdisciplinar orientada pelos princípios éticos da psicanálise. Pois, no tratamento e escolarização de crianças que apresentam transtornos no desenvolvimento, autistas, psicóticas e outras, os esforços dos profissionais que atuam nas áreas da saúde e educação, devem estar conjugados (p. 3).

Uma visão cognitivo-comportamental do apoio a uma criança psicótica

Do ponto de vista da teoria cognitiva-comportamental, embora esta abordagem não tenha sido aplicada diretamente por um psicólogo, observamos que a ‘lógica e a dinâmica’ deste enfoque parece explicar o sucesso do tratamento de Davi quando técnicas utilizadas com ele no campo da educação, de forma empírica, lhe forneceram estruturas organizativas de tempo e espaço, conferindo-lhe reforço nas aprendizagens e adequação do ritmo de seu comportamento, assegurando reorganização comportamental e progressos significativos. Foram feitas atividades práticas com a finalidade de lhe mostrar os seus limites sob a forma de condutas e atitudes, usando reforços sociais e apoiando-o na aquisição de habilidades.

Além disso, a mãe de Davi foi buscar um apoio social e religioso e uma continência afetiva, buscando acolhimento e compreensão – para ela e seu filho – num trabalho religioso de orientação Espírita. Lá as crianças eram acolhidas em atividades de evangelização com outras crianças da mesma faixa etária, enquanto as famílias assistiam palestras que lhes confortavam e lhes traziam esperança. A desorganização comportamental de Davi era tanta que uma professora de música, que ali fazia trabalho voluntário, decidiu lhe atender individualmente e de modo intuitivo desenvolveu com ele atividades para “dar continência aos ataques destrutivos de Davi, ajudando-o a estabilizar-se, num processo de maternagem pacientemente conduzido (...) O menino, por sua vez, precisava daqueles limites” (Cavalcante, 2003, p. 263). Aqui também as atitudes de acolhimento, os limites comportamentais e os reforços sociais, empiricamente aplicados, contribuíram para a reorganização psicossocial de Davi. Os apoios da educação e da atividade filantrópica de cunho religioso, associados aos cuidados psiquiátricos e psicológicos anteriormente descritos, demonstram como uma criança com transtorno mental pode encontrar amparo e cuidado fora dos espaços

tradicionais da saúde, também na educação e na cultura local.

Ocorreu em Davi um tipo de relação simbiótica que reapareceu no trabalho com a professora de música, diferente da que ele estabelecia com sua mãe Miriam. Ao invés de rejeitar esse vínculo que poderia ter sido interpretado como ‘opressivo’, essa professora e voluntária do Centro Espírita acolheu Davi como ele chegou, a ponto de comer com ele no mesmo prato, e aos poucos foi trabalhando os limites em Davi, provocando nele uma progressiva diferenciação no seu comportamento e aceitação dos limites sociais esperados. Para Davi essa mudança foi essencial uma vez que lhe trouxe um novo repertório de comportamentos, condicionados e reforçados por estratégias sociais que o envolveu por completo, desde a música, como a dança da tartaruginha que lhe ensinava a agir devagar e controlar seus impulsos, até a colagem dos vasos que ele quebrou, uma atividade que reorientou sua agressividade para ações reparadoras: “se você quebrou, vamos consertar”.

A lógica ‘terapêutica’ dessas técnicas reforça o êxito do trabalho com Davi que foi internalizando pequenas regras sociais aos poucos. Cavalcante (2003) relata outro fato que exemplifica o trabalho com as habilidades sociais em Davi. Este ao ver potes de tinta, sai correndo até eles e os derrama no chão. A professora de música olha para ele e diz: “Davi jogou no chão, não jogou? Então, Davi vai limpar”. Passaram a manhã inteira nessa tarefa. Numa outra ocasião havia outros potes expostos na sala. Davi fez menção em apanhá-los, ao que pergunta a professora: “Você quer jogar as tintas no chão? Se jogar vai limpar (...) Davi não jogou” (p. 262).

Mudanças no repertório de comportamento de Davi se deram através das contingências mutáveis observadas nesse contexto de aprendizagem. Descobrir um sentimento no outro requer pensar na possibilidade do que ele poderá vir a se tornar. O entendimento das respostas comportamentais em Davi se situaria nesta condição: estabelecer um contato com ele e desenvolver a habilidade em compartilhar sentimentos por via da empatia, o que se pode designar como “sentir com” (Skinner, 2006). As equipes que trabalharam com Davi na Escola e no Centro espírita compartilharam de seus sintomas e de seu sofrimento e os transformou em atitudes socialmente aceitas.

Rangé (2001) aborda modelos de intervenção que, tendo como base a modificação do comportamento, demonstram melhores resultados na diminuição dos sintomas, no auxílio ao desenvolvimento do sujeito e na aquisição de novas habilidades. Em Davi,

necessitava-se de ações reparadoras e observamos que ele em nenhum momento se opôs, ao contrário, respondia bem às continências oferecidas e as internalizava. Este momento marca seu posicionamento como sujeito que possui uma identidade, antes fragmentada, e depois reorganizada e reestruturada, a ponto de Davi desenvolver a linguagem e se alfabetizar, quando deu um grande salto de qualidade na escola e na interação social.

As habilidades adquiridas por Davi ficam evidentes no contexto escolar. Ele passou por várias escolas, sendo duas especiais e uma regular. O percurso da aprendizagem se caracteriza e se fortalece quando Davi reconhece os limites que o impossibilitam de ‘fazer tudo que quer’. Um trabalho de modelação comportamental contínuo foi sendo exercitado nas escolas por onde ele passou, em paralelo ao trabalho que havia sido iniciado no centro espírita, e observou-se importante evolução na linguagem, nas atitudes e nos afetos. Seus relacionamentos assumem outra dimensão com o aparecimento de características pessoais, era um menino que começava a entender o mundo, as relações e as interações em diferentes espaços sociais. Em Davi se passa a ver a diferenciação entre um eu e um tu:

Uma transformação importante está sendo operada na relação mãe-filho que passa a ser feita a partir de certas fronteiras entre um ‘eu’ e um ‘tu’, com tempos e interesses diferentes, sendo mediados pela linguagem e pelo “processo de pensar os pensamentos”. A escola vai organizando, vai ajudando Davi a internalizar limites, e a sua mãe vai aprendendo a se posicionar concomitantemente (Cavalcante, 2003, p. 277).

Como enfatizam Sadock e Sadock (2007), Davi pôde neste tipo de aprendizagem desenvolver sua busca para resolução de seus problemas ao experimentar ações diferentes até que uma delas tivesse sucesso. Essa teoria da aprendizagem e do comportamento é desenvolvida por Skinner e conhecida como condicionamento operante. Nela se busca soluções por tentativas e erros, o que se evidenciava em muitas das atividades que foram feitas com Davi no espaço escolar e lhe ajudaram a reorganizar o comportamento.

A permanência deste menino nas escolas especiais preparava-o para sua inclusão na escola regular. Todas as atividades desenvolvidas envolvia uma equipe multiprofissional de do PAICAP, conduzido por uma equipe de saúde mental do CPPII e por professores e coordenadores pedagógicos de escolas especiais que juntos discutiram e planejaram o plano individualizado de atendimento. O apoio conjunto de

equipes diferentes explica o sucesso de ações em rede no campo da saúde e educação. Curiosamente, Davi aos dez anos de idade já pode ser inserido numa escola regular. Em sua transição, ele se identifica com o personagem do livro de Ziraldo e com o filme baseado nesse livro chamado o “Menino Maluquinho”: “aquele menino que tinha ‘fogo no rabo’ e ‘vento nos pés’”. Como o menino maluquinho: “ele [Davi] era muito sabido, ele sabia de tudo, a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto (...) Na turma em que ele andava, ele era o menorzinho, o mais espertinho, o mais bonitinho, o mais alegrinho, o mais maluquinho (Ziraldo, 1980, p. 14, 20; Cavalcante, 2003, p.284). Esse personagem, levado e arreiro, cheio de vida e de saúde queria se sentir amado e apoiado para crescer e se desenvolver. Assim, Davi deixa para trás um histórico de transtorno mental e encontra um jeito próprio de ser, socialmente aceito e organizado, com as leis internalizadas. Novas conquistas são adquiridas e na nova escola regular ele é visto e tratado como um aluno normal. Ele próprio relata seus avanços e, inclusive, passa a fazer uma geografia do mundo, mundo este que está a seu alcance e que engloba uma história sobre a qual pode agora desvendar: “Davi andava orgulhoso com suas conquistas (...) Fez comentários sobre a linha do equador, uma linha que divide os trópicos, exibindo o seu conhecimento em geografia. Também comentou sobre a descoberta das Américas”(Cavalcante, 2003, p.288). Demarcadas as fronteiras entre o eu e o outro, Davi podia conhecer as fronteiras dos trópicos e as fronteiras de continentes e países. Com a empolgação dos primeiros descobridores, ele vibrava, pois tinha conseguido conquistar os territórios de seu mundo interno e agora sabia transitar e interagir com o mundo externo.

Diante das potencialidades desenvolvidas – leitura, escrita, raciocínio lógico, linguagem simbólica, uma fala que passou a mediar suas atitudes e seus comportamentos – Davi e sua família alcançaram um sucesso e um êxito ainda raro na literatura da saúde mental, face à gravidade e complexidade da psicose infantil que afetara esse menino tão precocemente e do sofrimento transgeracional que marcou sua família. Como Davi, Miriam sua mãe e Eliseu seu pai também foram trabalhados em apoios no centro psiquiátrico, na escola e no centro espírita, mantendo-se assíduos nos cuidados e tratamentos oferecidos. Miriam e Eliseu recuperaram as funções materna e paterna. Eliseu disse: “Porque foi ela que gerou, ela o levava para cuidar, ela que o levava ao médico, às vezes, eu era relegado a um segundo plano (...) Hoje o Davi é meu confidente. Ele conversa comigo e por incrível que pareça ele até tem visão das coisas

(...) Ele até me dá conselho” (Cavalcante, 2003, P. 290). Miriam radiante com os avanços de seu filho Davi faz um quadro com dizeres e o prende na porta de sua casa: “O importante de você ter uma atitude positiva diante da vida, ter o desejo de mostrar o que tem de melhor, é que isso produz maravilhosos efeitos colaterais” (Cavalcante, 2003, P. 291). Com apoio de uma equipe interdisciplinar - com profissionais da psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, educação, orientação educacional e trabalho voluntário num centro religioso - foi possível apoiar uma criança e uma família, permitindo a diferenciação na relação mãe e filho, o que permitiu uma transformação singular de um menino ‘selvagem’ em um menino reorganizado, estabilizado, socialmente integrado na escola, na família e na vida social.

5. Discussão

Esse estudo evidencia o êxito das ações compartilhadas entre as áreas da saúde mental, educacional e social. Sete anos de acompanhamentos multidisciplinares resultaram na transformação de um menino selvagem num menino estabilizado a nível psíquico e social, alfabetizado e integrado na família e na sociedade, realizando atividades escolares, esportivas e de lazer, como natação e futebol no clube, dança e teatro na escola. O êxito do caso está na internalização das leis sociais e no desenvolvimento e compreensão da linguagem, como mediadora dos comportamentos e afetos. Davi que antes nem se olhava no espelho, passou a querer posar para fotografias, chegando a ficar inconveniente pela insistência em se fazer presente em todas as fotos, quando reclama e fala eloquentemente sua frase fundamental: “Deixa eu ser social”. Todos os seus avanços podem ser sintetizados e ilustrados no momento em que ele nos ensina sobre sua nova lei, a “Lei de Davi”:

Só entra quem é guerreiro, quem assume o filho, quem trabalha no shopping, de preferência na loja de brinquedos. Assim, todo o final de mês você irá levar um presente para o seu filho. Se violarem a Lei de Davi, vão pagar mico, vão levar um balde d’água na cabeça, terão que nadar numa piscina rasa, terão que comer refrigerante e doce ao mesmo tempo. É só castigo bom (Cavalcante, 2003, P. 294).

A abordagem psicanalítica, aqui apresentada num pequeno e breve recorte, nos ajudou a pensar nos conceitos de fragmentação do eu e de forclusão, a compreender o

processo de in-diferenciação e de diferenciação na relação mãe e filho, e a entender como essa criança retoma o fluxo e o ritmo de desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, alcançando uma estabilização a nível psíquico, social e educacional.

A teoria cognitiva-comportamental foi aqui utilizada como uma abordagem compreensiva que nos ajudou a interpretar as interações sociais e os reforços sociais que ajudaram a explicar a ampliação do repertório de comportamentos, a aquisição de novas habilidades, aprendizagem, limites, mudanças sociais e afetivas que verificamos em Davi.

Tanto a teoria psicanalítica quanto a comportamentalista ajudaram a explicar como Davi alcançou sua integração social, escolar e familiar, a sua independência e comunicação, o desenvolvimento de suas potencialidades e melhora de sua funcionalidade global. Caminhando na contramão da história psicológica de nosso tempo, que coloca a Psicanálise e a Abordagem Comportamental como teorias distintas e “rivais”, procuramos através desse caso complexo e plural demonstrar que estas abordagens diferenciadas podem contribuir sim para explicar diferentes facetas de fenômenos psíquicos e sociais, desde que tenhamos abertura para conhecer os potenciais explicativos de cada paradigma teórico e para reconhecer que os fenômenos da vida psíquica, social e cultural ainda são mais amplos do que nossas teorias historicamente datadas no tempo e na história de nossa civilização.

6. Conclusão

Tendo em vista que a formação em Psicologia é generalista e que se aprende sobre áreas diferentes desse campo da psicologia clínica, observa-se uma grande dificuldade dessas áreas dialogarem entre si. Elas são tomadas como distintas e seu diálogo é incompatível. No entanto, se observarmos por diferentes ângulos um mesmo fenômeno plural e complexo, iremos descobrir que elas podem nos dar respostas sobre o mesmo desde que sejam convocadas por ângulos diferentes e temas diferenciados de uma realidade multifacetada.

O desafio deste trabalho, a partir dos olhares das abordagens mencionadas, foi o de assegurar, através de uma perspectiva integral, que o sujeito não fosse categorizado definitivamente pelo estigma de ser um doente mental. Considerou-se central o papel

dos ambientes percorridos, no acolhimento e na estabilização de Davi, tornando possível seu sucesso a partir do apoio considerável dado pela equipe multidisciplinar envolvida no caso.

O papel da mãe com sua história nos mostrou com grande êxito o verdadeiro significado que Davi estava assumindo na sua vida. Ela coloca esse filho nesse lugar de ‘canibal’ que tinha como característica principal seu caráter destrutivo e horrorizante. As teorias psicológicas, que foram brevemente apresentadas e recortadas, nos mostraram como foi possível refletir sobre essa história tão complexa. Apesar do raro diálogo que estabelecem entre si a psicanálise e a abordagem comportamental, neste estudo de caso, ambas se mostraram importantes e nos ajudaram a produzir um ‘novo’ olhar e a nos permitir mergulhar e compreender esse universo tão singular do transtorno mental.

Concluiu-se a partir dos avanços descritos, que Davi alcançou uma estabilidade a partir do trabalho desenvolvido por profissionais altamente especializados em saúde mental e por profissionais leigos na área da saúde, como os professores e a pessoa que se voluntariou numa entidade religiosa. Concluímos que a Saúde Mental é tarefa de toda a sociedade e será através da aproximação entre profissionais com sólida formação na área da saúde mental e com profissionais de outras áreas, como a educação e as áreas sociais, culturais e religiosas de cunho filantrópico, que poderemos ajudar crianças e famílias a lidar com situações de difícil manejo psíquico e social. O apoio plural psíquico, social e cultural e feito em rede explica um êxito maior do que toda a equipe pode sonhar ou suspeitar. Embora possa parecer paradoxal colocar lado a lado paradigmas clínicos tão distintos, respeitando-se suas especificidades, vimos que ambos contribuíram para esclarecer sobre as habilidades e os resultados significativos alcançados por Davi e sua família.

7. Referências Bibliográficas

- Almeida, Maria S. Rodrigues (2007). Caminhos para uma inclusão humana. *Rev. psicologia*. PT: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0113&area=d6&subar. Artigo de Opinião, acessado em março de 2013.
- Bernardino, Leda Mariza F (2007). A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas da infância. In: *Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. (Org.). *Psicose: aberturas da clínica*. Porto Alegre: Libretos.

- Bruder, Maria Cristina R. & Brauer, Jussara F. *Psicol. Estud.* [online]. A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: impasses na separação. vol.12, n.3, 2007.
- Cavalcante, Fátima Gonçalves (2003) . Reinvenção do destino: a história de Davi, capítulo 3. In Cavalcante, FG: *Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família*. Coleção Antropologia e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Costa, Teresinha (2010). *Édipo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guerra, Andrea M.C. A (2012). *Psicose*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lima, Fernanda Maria da Silva (2009). *Sobre um tratamento psicanalítico da psicose na clínica institucional*. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro. Endereço: http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2009/Disserta_Fernanda.pdf.
- Mannoni, Maud (2004). *A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus.
- Oliveira, Maria de Fátima & Camões, Cristina (2007). Fibromialgia e a síndrome da dor crônica. *Rev. psicologia*. PT. Endereço: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0156.pdf.
- Rangé, Bernard (org.), (2001). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.
- Sadock, Benjamin J. & Sadock, Virginia A (2010). *Compêndio de Psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. 9ed. São Paulo: Artmed.
- Schorn, Solange Castro (2006). *A escolarização de crianças psicóticas: limites e possibilidades*. In: Col. LEPSI IP/FE-USP, ano 6.
- Skinner, Burrhus. F (2006). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Zirald, A.P (1980). *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos.

Reinterpretation of a successful infantile psychosis case: a paradox and complex clinic view

Abstract

We present a reinterpretation of a infantile psychosis case study, which achieved a psychic reorganization rarely found in literature. This paper proposes to understand the dynamic of this case by an interdisciplinary point of view, using a psychoanalytic and behavioral approach. The psychoanalysis explains the fragmentation of the “self” in early childhood. The cognitive behavioral theory helped to see the benefits of the support offered to the child at educational, sporting and social level. An interdisciplinary and cooperative team, reoriented the child and the family dynamics and suffering. This study demonstrates the success of actions shared between the mental health, educational and social areas. His surprising improvement is synthesized in its final sentence: "Let me be social".

Keywords: infantile psychosis, psychoanalysis, cognitive behavioral theory, family, society

ESTUDANTES ADULTOS EM DOUTORAMENTO: COMO SE CARACTERIZAM E QUAIS AS SUAS MAIORES APRENDIZAGENS?

Ana Vitória Baptista⁹⁰

Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Com este estudo pretende-se compreender como estudantes adultos percebem o seu processo de aprendizagem pelo seu envolvimento num percurso de investigação doutoral. Para atingirmos este objetivo, refletiremos sobre a interseção de duas linhas semânticas principais, provenientes da literatura: os objetivos do doutoramento e as características do estudante adulto (na literatura anglo-saxónica referidos como ‘mature students/ learners’). Seguidamente, serão analisados dados de natureza qualitativa recolhidos através de um *focus group*, de natureza exploratória, constituído por 4 estudantes adultos a realizar doutoramento na área da Educação. Foi, pois, nossa intenção analisar em profundidade os contributos individuais e a perspetiva social resultante do grupo de discussão, devido a duas razões principais. Uma diz respeito ao aumento de estudantes ‘não-tradicionais’ no Ensino Superior, em geral, e em estudos de pós-graduação, em particular. A outra concerne à inexistência de estudos, em Portugal, sobre esta temática em particular. Da análise de conteúdo do *focus group*, salientamos dois temas específicos, sobre os quais nos focaremos neste trabalho: (i) as conceções que os estudantes adultos apresentam, no que concerne às características que os diferenciam dos estudantes ditos ‘tradicionais’ a realizar doutoramento, e (ii) o que os estudantes adultos consideram como as suas maiores aprendizagens, pelo seu envolvimento num processo de investigação doutoral. Esta será, pois, uma oportunidade

⁹⁰ Universidade de Aveiro, Portugal . Email: ana.vitoria@ua.pt

para se refletir sobre (i) a forma como a aprendizagem ao longo da vida e o processo de investigação doutoral se podem interseccionar, (ii) possíveis consequências para o entendimento do conceito de doutoramento, assim como para o processo de supervisão da investigação doutoral.

Introdução

Com este estudo pretende-se compreender como estudantes adultos percebem o seu processo de aprendizagem pelo seu envolvimento num percurso de investigação doutoral. Para atingirmos este objetivo, refletiremos, brevemente, sobre duas linhas semânticas principais, provenientes da literatura: os objetivos do doutoramento e as características do estudante adulto. Seguidamente, serão analisados dados de natureza qualitativa recolhidos através de um focus group, salientando, em especial, dois temas específicos, emergentes da análise de conteúdo: (i) as conceções que os estudantes adultos apresentam, no que concerne às características que os diferenciam de outros estudantes também a realizar doutoramento (especificamente dos chamados estudantes ‘tradicionais’), e (ii) o que os estudantes adultos consideram como as suas maiores aprendizagens, pelo seu envolvimento num processo de investigação doutoral. Terminaremos este trabalho com algumas reflexões finais e propostas de trabalhos futuros.

Uma Aproximação aos Objectivos do Doutoramento

“Is the doctorate really about the product (thesis) or the process (developing the researcher)? (...) Is the doctorate about education or training? How important are research training and the development of generic skills compared with actually doing the research and learning more about the subject? Should the doctorate be broad or specialised?” (Park, 2007, p.37).

As questões apresentadas por Park (2007) são reveladoras de algumas dicotomias que parecem estar subjacentes à tentativa de definir o conceito de doutoramento, revelando as tendências que podemos encontrar por todo o mundo quando abordamos esta temática. Porém, face às inúmeras perspetivas e discussões sobre este aspeto e de forma a delimitarmos a nossa reflexão, iremos considerar as contribuições provenientes de diversos documentos de âmbito ‘legal’ de vários pontos do mundo: Estados Unidos da América (Council of Graduate Schools of the U.S., 1991), da Austrália (Australian

Qualifications Framework Advisory Board, 2007), e da Europa (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004), em particular do Reino Unido (QAA for Higher Education, 2008).

Ao analisarmos os quatro documentos mencionados, concluímos que as descrições e os propósitos do doutoramento partilham das mesmas características (acabando por serem usadas expressões/palavras idênticas). Assim, o doutoramento visa, da parte do estudante:

(i) A produção de um trabalho original que deve dar um contributo substancial à Ciência/ domínio científico;

(ii) A criação e a interpretação de novo conhecimento, que deve ser publicado e reconhecido pelos pares;

(iii) O desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas, de alto nível;

(iv) O conhecimento aprofundado de um determinado campo de conhecimento ou tema;

(v) O domínio de competências metodológicas relevantes para a área científica e/ou disciplinar;

(vi) O reconhecimento e a prática conscientes da integridade e ética científicas;

(vii) O desenvolvimento de competências transversais de âmbito profissional e académico, que podem ser usadas em diversos contextos, nomeadamente fora da Academia: resolução de problemas, análise crítica de assuntos complexos, inovação, capacidade para resolver situações inesperadas, flexibilidade, abertura de espírito, assim como autonomia para conceptualizar, desenhar e implementar projetos, novas ideias e/ou técnicas.

Considerando o exposto, observamos que a definição do doutoramento se apresenta sob a forma do que é expectável que a tese demonstre (originalidade) e que o estudante de doutoramento desenvolva (em termos de competências). Este facto leva-nos, pois, a questionar: será que aqueles objetivos resumem o que é o doutoramento, em termos de ‘essência’ e de abordagem epistemológica? Não conseguimos responder a essa pergunta, mas caso a resposta seja negativa, partindo do pressuposto que as

instituições de ensino superior adotam tal operacionalização sobre o que ‘é’ o doutoramento, em que medida é que abre lugar à diversidade que, atualmente, assistimos em termos de perfis de estudantes de doutoramento e aos vários tipos de doutoramento?

Estas são algumas questões para as quais não temos respostas, mas que pensamos que merecem ser levantadas, especialmente no âmbito deste trabalho.

Características do Estudante Adulto Em Doutoramento

Num estudo anterior, já tivemos a oportunidade de revermos e sistematizarmos as características dos estudantes adultos não-tradicionais que ingressam no ensino superior, especialmente para o 1º ciclo de Bolonha, para além de termos refletido sobre as possíveis implicações para essas mesmas instituições (Baptista, 2011). Julgamos, pois, que essas são características que podem caracterizar qualquer estudante adulto (na literatura anglo-saxónica referido como *mature student/learner*) que se encontre profunda e intrinsecamente envolvido com a sua aprendizagem, seja em contextos formais ou até mesmo informais, assim como a vários níveis.

É, então, nossa intenção, neste trabalho, colocarmos a nossa atenção em estudos que incidem sobre as características que ‘definem’ estudantes adultos que se encontram a realizar doutoramento (ou que são candidatos ao 3º ciclo de Bolonha). Embora a literatura seja relativamente escassa quanto a esta temática em particular, há contribuições emergentes que, interligadas, nos parecem bastante pertinentes. Frequentemente, estes estudos consideram que os estudantes adultos prosseguem para doutoramentos ‘profissionais’ (*professional doctorate* e *practice-based doctorate*) e a tempo parcial. Pelo contrário, o estudo que detalharemos mais abaixo destaca a experiência de estudantes adultos a tempo integral, assim como a tempo parcial, mas envolvidos num doutoramento profundamente baseado na investigação (que, internacionalmente, é chamado de ‘doutoramento tradicional’).

Vários autores (Evans, 2007; Hickey, 2007; Shacham & Od-Cohen, 2009) salientam que a maioria dos estudantes adultos já teve uma experiência prévia de investigação, habitualmente obtida através do grau de Mestre. Para além disso, enfatizam que estes estudantes costumam trazer, para a sua investigação doutoral, os

seus próprios interesses: normalmente, o tema de investigação surge a partir da prática do adulto, face à experiência profissional e, por vezes, a alguma preocupação com algum assunto em específico. Consequentemente, muitos adultos como que se confrontam com uma dupla identidade: simultaneamente, eles são investigadores e profissionais ativos no mesmo contexto. Este facto faz com que, com alguma frequência, esta dupla situação seja vista como não muito positiva entre os seus colegas de trabalho e empregadores.

Seguindo uma perspetiva similar, Malfroy (2005) e Polson (2003) apontam que os estudantes adultos podem sentir-se como que ‘intimidados’ pelo ambiente académico e não lidarem bem com o seu papel de ‘estudante’, uma vez que eles já têm um conjunto de competências e conhecimentos que poderão não ser muito bem compreendidos ou recebidos pelos académicos e/ou supervisores com muita experiência. Consequentemente, a sua socialização afigura-se muito diferente da dos seus colegas mais jovens, também porque os estudantes adultos encontram-se, frequentemente, fora do campus, fruto das suas inúmeras responsabilidades.

Outros autores (Brus, 2006; Evans, 2006; Malfroy, 2005; Polson, 2003) acrescentam que os estudantes adultos podem sentir dificuldade em articular a sua atividade de investigação doutoral com os seus compromissos profissionais e pessoais, para além das suas próprias expectativas que, mais ou menos conscientemente, estabelecem. Portanto, os estudantes adultos precisam de demonstrar uma grande capacidade para identificar prioridades, criando alternativas, de forma a serem capazes de gerir as diferentes responsabilidades sem se sentirem culpados e/ou ansiosos.

Finalmente, há a reter que, para além (re)criarem conhecimento e, principalmente, provocarem algum tipo de mudança e/ou melhoria no ambiente de trabalho, Shacham e Od-Cohen (2009) destacam que, para os estudantes adultos, o doutoramento é considerado como a realização de um sonho e uma aspiração pessoal, uma oportunidade para crescer, para ganhar competências de alto nível e conhecimento aprofundado, para desenvolver ideias e para progredirem na carreira.

Metodologia

Este é um estudo de âmbito qualitativo, que se apoia em dados verbais recolhidos num focus group exploratório realizado com estudantes adultos a realizar doutoramento na área específica de Educação. Como objetivos centrais delineámos a exploração aprofundada, nomeadamente pela análise da coerência e proximidades de opiniões, das conceções dos estudantes adultos sobre diversos tópicos relacionados com a sua experiência de aprendizagem, de investigação e de supervisão a nível de doutoramento.

Apesar de o grupo de discussão ter contado com a participação de 4 estudantes adultos, o nosso propósito era focarmo-nos numa aproximação individualizada dos dados, não só face à inexistência de estudos nesta temática em Portugal em que nos pudessemos apoiar, mas também para melhor capturar conceptualmente a experiência dos membros do grupo como um todo e, simultaneamente, as nuances semânticas de cada contribuição individual. Com este trabalho especificamente, pretendemos debruçar-nos sobre duas linhas semânticas emergentes na discussão e na análise de conteúdo: (i) a visão dos estudantes de si próprios, enquanto estudantes adultos com características específicas, e (ii) o que consideram ser as suas maiores aprendizagens, considerando o seu percurso de doutoramento trilhado até ao momento do focus group.

Apresentação da estratégia de recolha de dados: Focus group

A estratégia de recolha de dados adotada foi o focus group, porque estimula a interação, a discussão, a auto e metarreflexão entre os participantes. Devido à ‘natureza dinâmica do processo’ (Greenbaum, 2000), o estudo exploratório beneficiou desta estratégia, pois encorajou os estudantes adultos a participarem ativamente e a ‘pensar conceptualmente’ sobre a sua própria experiência (Greenbaum, 2000).

Tendo sido constituído um grupo pequeno apenas com 4 estudantes, o contexto de discussão caracterizou-se por ter sido intenso, aberto e confortável para os participantes partilharem as suas experiências, conceções, valores e crenças que, como observaremos na secção dos resultados, se revelam semelhantes. Inclusivamente, o focus group foi de âmbito semiestruturado: apesar de existirem certas fronteiras temáticas, houve também espaço para a diversidade semântica.

Caracterização dos participantes

O focus group foi constituído por 4 estudantes adultos: 3 homens e 1 mulher. Todos eles tiveram uma experiência anterior de investigação, pela realização de um mestrado. Acrescente-se que todos eles são professores: 3 são docentes do ensino básico e secundário, e 1 é docente numa instituição de ensino superior. Os 4 estudantes estão a trabalhar a tempo integral ao fazer o doutoramento e, portanto, são financeiramente independentes. Inclusivamente, todos eles são casados e têm filhos. Enquanto 2 estudantes estão matriculados no doutoramento a tempo integral, os outros 2 estão matriculados a tempo parcial.

Todos eles são da mesma edição de um Programa Doutoral (seguindo a reformulação do 3º ciclo de Bolonha), o qual tem um primeiro ano curricular obrigatório, seguido de um período de investigação que culmina com a apresentação pública e defesa de uma tese baseada num processo de investigação. Estes 4 alunos começaram o seu caminho no doutoramento ao mesmo tempo, sendo que, no momento da realização do focus group, se encontravam, aproximadamente, no meio do processo doutoral: o grupo de discussão realizou-se dois anos e meio após o início do Programa Doutoral, pelo que todos já estavam envolvidos no processo investigativo.

Resultados

Fruto de uma discussão que potenciou uma autorreflexão e verbalização de posições pessoais sobre tópicos diversificados, debruçar-nos-emos, primeiramente, na visão que os participantes nos focus groups revelam ter sobre as suas características, enquanto estudantes adultos - algo que os distingue dos estudantes de doutoramento ‘tradicionais’⁹¹. Seguidamente, debruçar-nos-emos no que os participantes nos revelam como as suas maiores aprendizagens pelo seu envolvimento no processo de investigação doutoral.

Podemos avançar, desde já, que apesar do esforço em delimitarmos os dois temas que apresentamos, os subtemas emergentes da análise de conteúdo demonstram que as

⁹¹ Genericamente, os estudantes de doutoramento ditos ‘tradicionais’ são aqueles a tempo integral, normalmente beneficiando de uma bolsa, previsivelmente passando mais tempo na universidade, pois é esse o seu local de trabalho/investigação. Porém, se essa seria uma possível ‘definição’ do estudante de doutoramento ‘tradicional’, tal como a literatura da especialidade tem demonstrado, a heterogeneidade de características dos atuais estudantes de doutoramento tem vindo a aumentar, simultaneamente ao aumento do seu número.

linhas semânticas se interseccionam profundamente. Este facto sublinha como a sua identidade e consciência, enquanto estudantes adultos, e a forma como experienciam e incorporam as diversificadas situações de aprendizagem pela investigação na sua vida parecem ser indissociáveis.

Características dos estudantes adultos

Ao focar-nos neste primeiro tema, identificamos três tópicos que se entrelaçam e que exploraremos, de forma mais ou menos detalhada, nos subpontos seguintes: (i) responsabilidades e experiência de vida; (ii) escolha do momento para fazer investigação doutoral; (iii) escolha do tema de investigação doutoral; e (iv) definição da sua identidade académico-profissional.

Responsabilidades e experiência de vida

Como seria expectável, todos os estudantes têm responsabilidades profissionais e familiares, pelo que afirmam ter, por vezes, alguma dificuldade em gerirem esses compromissos com a investigação doutoral:

“(...) tem muita dificuldade de mais uma vez conciliar aquilo que é o tempo que ele tem como trabalhador com o tempo que tem para investigação. (...) não era por acaso que muitos dos doutoramentos, anteriormente, demoravam muito tempo, quando as pessoas se tinham que dedicar também à parte [profissional]. O doutoramento alonga-se muito mais, porquê? Porque o tempo disponível para investigação não é exatamente o mesmo tempo disponível que têm quem está como bolseiro ou quem está a investigador a tempo inteiro”.

Para além disso, eles mencionam que, devido às suas experiências e responsabilidades sociais, pessoais, académicas e profissionais, eles demonstram ter uma inteligência emocional que, normalmente, não reconhecem nos colegas ditos ‘tradicionais’. Esta inteligência emocional relaciona-se com aspetos como: (i) saber lidar com ansiedade, stress e outros sentimentos negativos e/ou contraditórios que se experienciam ao longo do processo de investigação doutoral; (ii) aproveitar todas as oportunidades e experiências (mesmo negativas) para aprender (particularmente,

aprender com os erros); e (iii) demonstrar grande capacidade de adaptação, nomeadamente para lidar com outros e para potenciar a criação de uma relação empática. Observe-se a citação seguinte:

“É maior o jogo de cintura. Uma pessoa que faz uma aprendizagem espaçada como eu estou a fazer - portanto faço o mestrado aos 45, posso dizer que vou ver se faço o doutoramento aos 50 - deu-me alguma gestão de inteligência emocional que acho que é necessária nestes processos”.

Inclusivamente, as suas experiências de vida e, sobretudo, experiência profissional permitem-lhes ter uma perspetiva mais abrangente sobre temáticas diversificadas, embora podendo não ser abordadas sob um ponto de vista que a investigação sistemática propugna. De facto, os participantes consideram que, normalmente, eles apresentam um maior espírito crítico - quando comparados aos estudantes ‘tradicionais’ - sendo esta característica demonstrada, por exemplo, pelo facto de não terem receio de manifestarem e justificarem os seus pontos de vista e argumentos, expondo-se aos outros. Anote-se o excerto:

“Exatamente, [os estudantes tradicionais] não têm esta capacidade crítica, porque ainda não a conseguiram adquirir. É muito natural, quer dizer, eles acabaram de sair agora da formação inicial e já estão envolvidos num processo de investigação mas não conhecem o terreno... e, então, em investigação e educação é muito complicado: é preciso também perceber alguns contextos para poderem também dominar algumas situações que depois elas não conseguem entender”.

Acrescente-se, ainda, que os estudantes adultos manifestam que, apesar das experiências que detêm, eles observam as experiências académico-profissionais como momentos de aprendizagem em potência. Mais do que terem certezas, eles sentem a necessidade de questionar, de colocar dúvidas, de lidarem com o inesperado, de anteciparem possíveis situações e resolvê-las. Esta forma de estar, que eles dizem patentear no seu quotidiano, tem sido importante e tem facilitado o seu processo de vivência pessoal e académica da investigação doutoral:

“(...) uma pessoa com alguma experiência tem diferentes caminhos, e quando uma porta se fecha têm sempre opções (...)”.

Escolha do momento para fazer doutoramento

É interessante anotar que os estudantes sublinham que eles escolheram prosseguir para doutoramento num determinado momento da sua vida: quando eles quiseram e se sentiam preparados para tal. Todavia, os estudantes adultos partilharam que sabiam que o percurso não iria ser fácil, não só devido à conciliação de diversos compromissos, mas também pelo que lhes seria exigido em termos cognitivos, de metarreflexão e investigação. Por conseguinte, consideram-se intrinsecamente comprometidos e motivados, pessoal, académica e profissionalmente, com o seu percurso de investigação doutoral, atribuindo-lhe um grande valor. Assim, o facto de ter residido neles próprios a escolha do momento a iniciar o doutoramento, revelam que estão a viver todos os momentos da sua aprendizagem pela investigação muito intensa e conscientemente⁹².

“Estamos mais livres para tomar esse tipo de decisões / (...) Aliás, é uma coisa que eu acho que sinto e tenho essa liberdade para o transmitir: o facto de ser eu a pagar estas minhas extravagâncias, não é? (...) o que eu invisto em mim, acaba por ser com muito mais liberdade. No dia que quiser parar isto, paro, porque sei que tenho de parar, não estou a defraudar alguém em termos de expectativas”.

Consequentemente, essa liberdade de escolha é visível na disciplina pessoal e intelectual que consideram que têm quanto à sua investigação doutoral, a qual é demonstrada, nomeadamente, pela (re)atribuição de significados a experiências anteriores e também pela sua atitude e honestidade intelectual e pessoal relativamente à mesma. Assim, a título específico mencionam que, caso não estejam satisfeitos com a sua própria prestação ou com a prestação do supervisor ou instituição de acolhimento, eles, que estão a pagar o seu doutoramento, não têm ‘medo’ ou qualquer tipo de ansiedade em terminarem algo que não esteja a corresponder às suas expectativas.

⁹² No que concerne a este tópico, os estudantes adultos constatarem-no como muito diferente com o que está, atualmente, a acontecer com muitos estudantes ditos ‘tradicionais’. Neste sentido, os participantes dos *focus groups* observam que muitos estudantes de doutoramento atuais não têm saída profissional e que, estando desempregados, com a perspectiva de obtenção de uma bolsa, prosseguem para doutoramento, mesmo não se sentindo intrinsecamente motivados ou por ‘quererem’, mas por circunstâncias externas aos próprios indivíduos, fruto da situação profissional, económica e societal.

Escolha do tema de investigação doutoral

Frequentemente, o tema de investigação emerge do campo profissional dos estudantes adultos: este é o caso dos 4 participantes. Todos eles demonstram ter um interesse individual em revestir o tema escolhido por uma visão diferente baseada na investigação. Assim, embora o tema não seja normalmente novo para o estudante (que é um profissional que já se confrontou com o tema escolhido), a forma como ele o vai abordar será nova e diferente, pois estará a aproximá-lo à luz de uma vertente sistemática proveniente da investigação. Estamos, portanto, em presença de um binómio que é conciliável, particularmente na área da Educação: investigação e prática. O facto de o tema ser apreendido de uma forma sistemática, característica da investigação, estimulará o estudante adulto, simultaneamente profissional, a observá-lo de múltiplas perspectivas, normalmente diferentes da usada no dia a dia, o que poderá ajudar o profissional a compreender e a melhorar a prática. Logo, haverá um potencial impacto na prática:

“Trazer uma visão diferente... / Algo de novo, uma visão diferente sobre aquilo que é um ‘objeto’. Agora, o que me parece que é novo num doutoramento é, exactamente, o estudo sobre o próprio objeto. Aí podem surgir situações completamente distintas e novas, e pode dar-se, se quisermos, uma leitura diferente daquilo que está a acontecer no terreno e produzir nova informação no sentido de melhorar algumas coisas”.

Simultaneamente, na área da Educação, os participantes consideram que, sem se ter uma experiência efetiva sobre um tema que emerge da prática, não seria possível para o doutorando adulto lidar com algumas situações, compreender certas nuances e estabelecer um diálogo profícuo entre teoria e prática:

“(...) é preciso também perceber alguns contextos (...) A vantagem de alguém que já andou, mal ou bem, pelo terreno, tem uma leitura completamente distinta, uma visão diferente, que pode ser boa e pode ser má”.

Toda a reflexão anteriormente partilhada também leva os participantes a revelarem sensibilidade sobre as implicações e impacto de um estudo desenvolvido num processo investigativo de doutoramento:

“(…) as instituições do ensino superior sabem onde é que andam os doutorandos que formam? / E no fim o que é que aconteceu?”

Esta evidência demonstra a inter-relação entre prática - teoria – investigação – impacto, para além de uma atenção relativamente à sustentabilidade dos processos investigativos de doutoramento sobre temas diversificados.

Definição da sua identidade académico-profissional

De facto, os participantes mencionam que sentem uma dupla identidade: ao mesmo tempo, consideram-se docentes (do ensino básico e secundário, bem como do ensino superior) e investigadores (especialmente envolvido num processo de investigação de (re)construção do conhecimento, seguindo uma metodologia investigativa específica e com objetivos definidos). No entanto, particularmente aqueles que trabalham nas escolas do ensino básico e secundário destacam que, ao longo da carreira profissional, tentaram sempre desenvolver uma ‘atitude investigativa’:

“(…) é evidente que, se eu nas minhas aulas ou na preparação das minhas aulas dou conta de algumas situações complexas ou até mesmo na lecionação, eu tenho que investigar no sentido de encontrar alternativas para resolver este tipo de problema. As características: de pessoa preocupada, de tentar refletir sobre aquilo que acontece... (...) pode não haver necessidade daquele processo metodológico e coisas do género, mas mesmo assim tem que ter alguma noção de investigação, de procurar, informar-se”.

Seguindo a mesma ideia, um estudante menciona mesmo um conflito pessoal, fruto da coexistência desse duplo papel:

“Acho que está a criar em mim uma dupla situação”.

Este facto, do nosso ponto de vista, mostra que este estudante tem sido muito permeável ao processo de doutoramento, revelando uma atitude aberta ao processo de aprendizagem pela investigação, algo que o tem transformado, tem provocado mudanças até mesmo na forma de se perceber a si próprio, enquanto pessoa e profissional. Isto demonstra, pois, o quão íntimo e avassalador pode ser o processo de aprendizagem, especialmente para aqueles que se abrem ao novo, à descoberta, ao desconhecido, desafiando seus próprios limites pessoais.

Ainda em relação à dualidade mencionada, eles observam que o seu duplo papel não é muito bem compreendido pelos seus colegas - particularmente no caso dos três adultos que trabalham em escolas do ensino básico e secundário. Constate-se:

“(…) a escolha do doutoramento teve muito a ver com essa minha necessidade... Felizmente tenho tido a oportunidade de colocar no terreno alguns dos conhecimentos e algumas das aprendizagens que fui fazendo e, portanto, não é paralelo - no meu caso mas é entrecruzado e perfeitamente... agora, reconheço que não é muito fácil no terreno, nas escolas, nós sermos reconhecidos pelo trabalho”.

Inclusivamente, o participante que trabalha numa instituição de ensino superior sente que os colegas mais velhos e experientes da sua escola não aceitam muito bem novas ideias, inovação e mudanças. Assim, embora o seu tema de investigação esteja embebido numa prática pedagógica específica e deva ter implicações efetivas na prática futura, há colegas que não entendem de forma positiva a investigação doutoral que é conduzida.

Mas, para além de sentirem que a investigação terá implicações e consequências positivas na sua prática, a própria prática, da qual estes estudantes adultos simultaneamente profissionais ‘bebem’ diariamente, ajuda-os no processo de investigação doutoral. De facto, há uma sinergia entre teoria, prática e investigação e um consequente e intenso processo de reflexão. Terminamos esta secção com a citação seguinte:

“O nosso meio do dia a dia, por um lado nós somos reconhecido pelo trabalho que desenvolvemos na área da investigação naquilo que nos agrada fazer e que ocupamos o nosso tempo e que gastamos o nosso dinheiro, não temos grande valorização, não temos valorização nenhuma (...) / Por outro lado esta mais-valia que poderíamos ser para a organização onde estamos inseridos, na maioria dos casos é olhada com muita desconfiança, e não é aproveitada”.

Maiores aprendizagens

Quanto a este segundo grande tema sobre o qual nos debruçamos, quando questionados sobre as suas maiores aprendizagens, os estudantes partilham aspetos que

podem ser considerados de natureza (i) intrapessoal; (ii) interpessoal; e (iii) académico-profissional. Explorá-los-emos nos subpontos seguintes.

Aprendizagens intrapessoais

Todos os estudantes mencionam que o processo de investigação doutoral é extremamente enriquecedor, pessoalmente. Para além disso, há mesmo um estudante que menciona que melhorou a sua própria autoconfiança, face ao processo extremamente individualizado da aprendizagem, mesmo quando esta é realizada em espaços partilhados com outros:

“(…) continuar a considerar que independentemente da idade que tenho ou possa ter, eu continuo a mostrar alguma vivacidade para estes assuntos, sentir que de alguma forma estou viva ainda”.

Um outro estudante sublinha que a experiência doutoral abre outros futuros de aprendizagem: “Eu acho que acima de tudo aprendi a crescer mais um bocadinho e aprendi a olhar para o futuro ainda com mais espaço a percorrer”.

Mesmo tendo em conta apenas essas duas citações, é interessante constatar que elas são extensíveis aos 4 participantes nos focus groups: todos eles consideram que não param de aprender, mesmo quando nem sempre têm consciência desse facto, nem quando não atribuem sentidos às mais variadas experiências. Porém, todos os 4 estudantes, ao verbalizarem e exporem o seu percurso, revelam que a metarreflexão tem pautado a sua vida.

Aprendizagens interpessoais

No caso específico do participante que trabalha numa instituição de ensino superior, ele mencionou uma experiência interessante pela qual tem passado. A sua cossupervisora reúne, de forma regular, todos os seus estudantes de doutoramento e estimula discussões, reflexões e feedback em grupo. Este processo intensifica não só a partilha, como também a exposição dos próprios estudantes uns aos outros, podendo haver auto e heterroflexões sobre tópicos diversificados. Anote-se a sua experiência:

“(…) neste momento de dois em dois meses (…) o orientador atual reúne todos os orientandos e fazemos seminários de orientação, em que dois, pelo menos, fazem a apresentação, sempre diferentes, do trabalho que têm vindo a desenvolver para os outros todos. Todos comentam e é convidada uma pessoa externa para tecer também comentários do trabalho desenvolvido”.

O mesmo estudante enfatiza, ainda, a importância de ser-se aberto e flexível para receber feedback de pessoas externas ao processo investigativo de doutoramento, pois isso abre a possibilidade de receber outras perspetivas para além das do supervisor. Inclusivamente, sublinha o facto de ‘ninguém ser dono de uma verdade’ em termos de investigação. Por isso mesmo, a exposição a outras opiniões, experiências e backgrounds é fundamental. Na mesma senda, os 4 participantes sublinharam a importância do contacto com pessoas diferentes ao longo do processo que estão a experienciar, como uma forma excecional de alargarem horizontes, refletirem sobre tópicos sobre os quais ainda não se tinham detido.

Finalmente, a um outro nível, todos os estudantes mencionam a importância de um grupo de colegas do mesmo Programa Doutoral com quem partilham não só um percurso académico-investigativo, mas em especial laços de amizade. Ao mesmo tempo que discutem aspetos diversificados em termos de tema de investigação, partilham ansiedades, inseguranças e preocupações, encontrando nesse grupo um apoio e uma compreensão fundamentais, do seu ponto de vista, em termos pessoais e académicos:

“(…) pessoas que encontrei... Também foi uma aprendizagem pessoal encontrar um grupo (...) com o qual eu, neste momento, contribuo e penso que quero contribuir... (...) Penso que também foi uma aprendizagem, e acho que isso é que me vai enriquecendo como pessoa”.

É, pois, interessante verificar a importância que os laços emocionais com pares pode ter no âmbito de um percurso de aprendizagem pela investigação doutoral que é de tal modo intenso que é chamado, por estudiosos, como uma ‘montanha russa’ (Morrison-Saunders et al., 2010).

Aprendizagens académico-profissionais

Neste domínio, todos os participantes afirmam que têm aprendido imenso. Eles próprios assumem que, se não estivessem a fazer doutoramento, provavelmente nunca teriam abordado conceitos/tópicos que eles consideravam complexos e difíceis. Porém, o seu envolvimento e comprometimento na investigação doutoral abriu-lhes a possibilidade de enfrentar esses desafios cognitivos (que eles até consideravam como dificuldades) e até pré-concepções negativas relativamente a determinados assuntos:

“(…) no domínio científico eu aprendi, conheci, ‘bati’ com alguns autores que ainda não tinha batido com eles ainda, isto de bater no sentido positivo”.

Por conseguinte, eles mencionam a sua aprendizagem em serem mais cuidadosos ao fazerem assunções, nas suas cabeças, sobre aspetos que não conhecem, em arranjam soluções demasiado rápidas para resolverem problemas de natureza complexa. Por isso mesmo, a investigação doutoral e o caminho por eles trilhado até ao momento fazem-nos valorizar a ‘prudência cognitiva’, a reflexão sistemática e aprofundada, baseada em argumentos fortes. Assim, sentem que estão a ‘capturar’ o tema que emergiu da sua própria prática e/ou preocupação profissional de uma forma muito mais aprofundada, crítica, reflexiva, pois a investigação proporciona uma aproximação e exploração sistemática que interliga teoria e prática de uma forma que os faz abordar um determinado tema sob múltiplas perspetivas.

Simultaneamente, eles veem o seu percurso de doutoramento como importante, pois ‘desmistificaram’ o próprio processo assim como o ‘peso’ da sua importância relativamente a outros aspetos do seu próprio contexto:

“(…) a desmistificação destas questões do doutoramento... Para mim foi fundamental para a gente perceber que é importante nós termos o doutoramento, mas isso não é tudo, não é tudo. E este tipo de aprendizagem que fomos fazendo - claro que houve alguns conhecimentos científicos importantes que me ajudaram também depois mais tarde a ter uma outra leitura de algumas coisas que foram ocorrendo no terreno”.

Considerações Finais e Trabalhos Futuros

Como se observou, todos os 4 adultos participantes nos focus groups patenteiam uma atitude aberta aos desafios encontrados ao longo do doutoramento e ao intenso processo de aprendizagem. Acima de tudo, revelam-se comprometidos, demonstrando uma autorreflexão crítica sobre as suas próprias experiências de aprendizagem, a nível emocional, cognitivo, social, e as suas próprias características enquanto estudantes adultos a fazerem um doutoramento baseado na investigação, na área da Educação. Podemos, pois, afirmar que o processo de investigação doutoral os tem vindo a transformar - no sentido de ‘aprendizagem transformadora’ (Daloiz, 1986; Merriam, 1996).

Quando o focus group foi realizado, todos os adultos estavam, aproximadamente, no meio do seu processo de investigação doutoral. Seria, pois, extremamente interessante desenvolver-se uma outra reflexão aprofundada, depois terem concluído os seus doutoramentos, a fim de recolher as suas conceções sobre o impacto da sua investigação no seu local de trabalho, nas suas práticas e, eventualmente, sobre outras aprendizagens que tenham conscientemente apreendido.

Para finalizarmos, sublinhe-se que as instituições de ensino superior devem considerar a diversidade de públicos que atualmente se está a observar a nível de pós-graduação, principalmente no processo investigativo de doutoramento. Deve, então, existir um apoio sustentado e adequado a essa diversidade, de forma a embeber na cultura académico-científica a cultura da diversidade e da equidade. Neste sentido, consideramos necessárias mais investigações para se compreender (i) se, no final, os estudantes adultos adquirem as competências previstas na operacionalização da definição de doutoramento (abordada na primeira secção teórica deste trabalho); (ii) como é que a obtenção dessas competências, nomeadamente no que concerne a estudantes adultos, está a ser avaliada; (iii) como a criatividade é avaliada num doutoramento, designadamente numa área como a Educação e com públicos considerados não-tradicionais; e (iv) como os estudantes adultos experienciam a supervisão da investigação doutoral e o programa formativo, o qual, nos atreveríamos a dizer, está desenhado para responder aos estudantes ditos ‘tradicionais’.

Referências Bibliográficas

- Australian Qualifications Framework Advisory Board. (2007). Australia qualifications framework: Implementation handbook (4th ed.). Carlton South, Victoria: Australian Qualifications Framework (AQF) Advisory Board.
- Baptista, A.V. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 752-756.
- Brus, C.P. (2006). Seeking Balance in Graduate School: A Realistic Expectation or a Dangerous Dilemma? *New Directions for Student Services*, 115, 31-45.
- Council of Graduate Schools of the U.S. (1991). The role and nature of the doctoral dissertation. Washington, DC: Report from the Council of Graduate Schools of the U.S.
- Daloz, L.A. (1986). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, T. (2006). Part-time candidature – balancing candidature, work and personal life. In C. Denholm, & T. Evans (Eds.), *Doctorates Downunder: Keys to Successful Doctoral Study in Australia & New Zealand* (pp.136-142). Victoria, Australia: ACER Press.
- Evans, T. (2007). Effective supervision of part-time candidates. In C. Denholm, & T. Evans (Eds.), *Supervising Doctorates Downunder: Keys to Effective Supervision in Australia & New Zealand* (pp.113-120). Victoria, Australia: ACER Press.
- Greenbaum, T.L. (2000). *Moderating Focus Groups: A Practical Guide for Group Facilitation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hickey, C. (2007). Supervising workplace-based research. In C. Denholm, & T. Evans (Eds.), *Supervising Doctorates Downunder: Keys to Effective Supervision in Australia & New Zealand* (pp.79-86). Victoria, Australia: ACER Press.
- Joint Quality Initiative informal group (2004). Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. Retrieved September 2012, from <http://www.jointquality.org/>
- Malfroy, J. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 165-178.
- Merriam, S.B. (1996). Updating Our Knowledge on Adult Learning. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 16, 136-143.
- Morrison-Saunders, A., Moore, S.A., Hughes, M., & Newsome, D. (2010). Coming to terms with research practice: Riding the emotional rollercoaster of doctoral research studies. In M. Walker, & P. Thomson (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor’s Companion: Supporting effective research in Education and the Social Sciences* (pp. 206-218). London: Routledge.
- Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. York: The Higher Education Academy.
- Polson, C.J. (2003). Adult Graduate Students Challenge Institutions to Change. *New Directions for Student Services*, 102, 59-68.

QAA for Higher Education. (2008). The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. Mansfield, UK: QAA's Publications.

Shacham, M., & Od-Cohen, Y. (2009). Rethinking PhD learning incorporating communities of practice. *Innovation in Education and Teaching International*, 46(3), 279-292.

CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PORTUGUESES FACE À UTILIZAÇÃO DO REFERENCIAL CIF NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS/JOVENS COM NEE

Maria José Saragoça⁹³

Adelinda Araújo Candeias

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora⁹⁴

Resumo

A CIF (OMS, 2004) é, desde 2008, no Sistema Educativo Português, o quadro de referência para o processo de intervenção com alunos com NEE. Esta situação gerou necessidades de formação por parte dos professores de EE. Neste estudo, caracterizamos a formação recebida, as atitudes e as necessidades de formação face à mesma em professores de EE. A amostra é constituída por 913 professores de EE portugueses, que responderam ao QAFF-CIF. Este estudo demonstra: a formação neste domínio deve ocorrer o mais cedo possível e deve ser alargada a outros profissionais; a necessidade de mais conhecimentos sobre os instrumentos e métodos de avaliação, critérios de elegibilidade para a educação especial, a atribuição dos qualificadores e a discussão de casos práticos. Em síntese, emerge um modelo de satisfação com a

⁹³ Endereço de e-mail: mjsaragoca@gmail.com

⁹⁴ Endereço de e-mail: ciep@uevora.pt. Morada para correspondência: Colégio Pedro da Fonseca, Apartado 94, 7002-554, Évora, Portugal.

formação em que sobressai o poder do número de horas de formação, destacando a importância de apostar em modalidades de formação contínua e coaching.

Palavras-Chave: CIF, NEE; Atitudes; Formação de Professores; Educação Especial.

Introdução

Em 1994, um dos olhares da Declaração de Salamanca foi sobre o recrutamento e formação do pessoal docente, afirmando que a “preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas.” (p. 24)

Num relatório de 2007, a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) afirma que a formação (inicial, contínua e especializada) constitui-se como uma via fundamental para dotar os docentes dos conhecimentos e competências apropriados, por exemplo quanto a atitudes positivas face à diferença, quanto a informação e instrumentos que apoiem a avaliação e a consequente elaboração do PEI, entre outros (Watkins, 2007). Também Candeias (2009) atribui à formação de professores um papel fundamental na efetivação do trabalho pedagógico com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em particular no que respeita a técnicas especializadas de intervenção e avaliação inclusivas. No mesmo sentido, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011) estabelece algumas recomendações para a formação de professores e para os decisores políticos. Defende a necessidade de se investigar os modelos mais adequados ao nível dos conteúdos, da pedagogia e da avaliação que capacite os professores para práticas inclusivas (AEDEE, 2011, p. 75). Relativamente às políticas, incita-se a uma reforma abrangente que conduza ao incremento das escolas inclusivas e que sustente o crescimento da formação de professores para a inclusão (AEDEE, 2011, p. 79).

Na mais recente recomendação sobre formação contínua de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário, O Conselho Nacional de Educação (CNE) defende que esta deve concentrar-se nas diversas dimensões de desenvolvimento profissional e ver diminuída a sua influência na progressão na carreira. Sustenta, também, que os docentes a aguardar colocação ou os com vínculos laborais

precários, devem poder igualmente realizar formação contínua (Recomendação n.º 4/2013).

Em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), passou a ser o documento de referência na avaliação e intervenção dos alunos com NEE.

Esta situação gerou necessidades de formação por parte dos professores de educação especial, e demais professores, com o objectivo de conhecer o modelo de avaliação e intervenção inerente à CIF, bem como a sua operacionalização no sistema de ensino.

A CIF e o modelo de avaliação e intervenção subjacente

A CIF é um documento da Organização Mundial de Saúde (OMS) que foi aprovado em 2001 e cuja versão oficial em língua portuguesa data de 2003.

Por realizar uma abordagem biopsicossocial do indivíduo, tentando oferecer “uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social” (OMS, 2004, p. 22), esta foi a classificação escolhida pelo Ministério da Educação (ME) como quadro de referência no processo de avaliação e intervenção dos alunos com NEE.

A avaliação, que terá como suporte base a CIF (e a versão para crianças e jovens, CIF-CJ95), analisará a criança ou o jovem segundo diferentes pontos de vista: componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais bem como as interações existentes entre eles (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2008). Para tal, são fundamentais os contributos de diversos intervenientes (docente da turma/diretor de turma, docente de educação especial, encarregado de educação, técnico de serviço social, terapeutas, psicólogo, serviços de saúde, assistentes operacionais, entre outros que se considerem), que se constituem como equipa pluridisciplinar. Competirá a esta equipa desenvolver todo o processo

⁹⁵ Em 2007, a OMS publicou a versão da CIF para crianças e jovens (*International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth*). Em língua portuguesa existe apenas uma versão experimental traduzida e adaptada pelo Centro de Psicologia de Desenvolvimento e Educação da Criança e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto. Esta versão contém apenas as componentes *Actividades e Participação* e *Factores Ambientais* e é a recomendada pelo Ministério da Educação e Ciência. No nosso texto utilizamos o termo generalista CIF para nos referirmos ao documento.

inerente à avaliação do aluno bem como definir as respostas e medidas educativas a aplicar e que constituirão a base da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), a aprovar em Conselho Pedagógico e a homologar pelo Diretor da Escola.

Formação de professores para a implementação da CIF em contexto educativo

Estudos portugueses

Perante o novo enquadramento legislativo quanto aos apoios especializados a prestar aos alunos com NEE, o Ministério da Educação promoveu algumas sessões de esclarecimento e acompanhamento direto nas escolas, bem como um Curso de Formação em Educação Especial, a nível nacional, com a colaboração de universidades e institutos politécnicos, que abrangeu docentes (com e sem formação especializada) a exercer funções em educação especial (DGIDC, 2009).

Ainda assim, essas ações parecem não ter capacitado os docentes com os conhecimentos e competências exigidos pela recente legislação. Um estudo encomendado pelo Ministério da Educação (Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008), deu a conhecer vantagens e constrangimentos relativamente ao uso da CIF nas escolas. As críticas face a esta utilização relacionaram-se com o “não entendimento das razões para o seu uso na avaliação e na elegibilidade [de alunos com NEE]”; com a “falta de profissionais para avaliar e descrever as Funções e Estruturas do Corpo” e com a “falta de formação e de instrumentos de avaliação”. (Simeonsson et al., 2010, p. 332). Os constrangimentos apresentados pela comunidade educativa neste estudo (falta de documentos que utilizem linguagem CIF, escassa colaboração dos profissionais de saúde, poucos instrumentos de avaliação adequados, necessidades de formação) são consentâneos com os resultados de outras pesquisas (Candeias et al., 2009; Candeias, Rosário e Saragoça, 2013) e que têm apontado a necessidade de: (i) formação em avaliação – domínios e componentes de funcionalidade que especifiquem e aprofundem os critérios da CIF; (ii) desenvolver instrumentos de avaliação e compilar os já existentes e (iii) apostar na formação de professores e outros técnicos no domínio do trabalho de equipa e gestão do tempo.

Estudos internacionais

A formação contínua no uso da CIF tem suscitado interesse noutros países que não apenas Portugal. Um estudo quase-experimental, desenvolvido junto de 113 profissionais de serviços de habilitação, procurou investigar os efeitos da formação contínua no conhecimento, compreensão e utilização da CIF (Pless et al., 2009). Das conclusões, Pless e cols. recomendam que a formação contínua no uso da CIF seja adaptada a diferentes grupos de profissionais, em função do seu grau de conhecimento daqueles instrumentos.

Estudos italianos desenvolvidos pelo Disability Italian Network (Leonardi et al., 2005), atestam a utilidade de formação na CIF para o esclarecimento de dúvidas e sobre a forma correta como deve ser aplicado o documento.

No Japão, estudos sobre os materiais de formação e o uso da CIF no domínio das necessidades educativas especiais, concluíram ser urgente o desenvolvimento de materiais de formação para utilização daquela classificação na prática com alunos com NEE. Realçam também a necessidade de desenvolver diferentes tipos de formação (sejam de carácter mais expositivo, sejam workshops, seja formação online ou outros), com conteúdos que se adequem às necessidades dos formandos (Tokunaga & Tanaka, 2009).

Perante toda a controvérsia gerada em torno da introdução da CIF e da formação ministrada, considerámos de grande pertinência e atualidade caracterizar as necessidades de formação, a nível nacional, dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE.

Objetivos do estudo

O objetivo geral do nosso estudo é o de caracterizar as atitudes e as necessidades de formação de docentes portugueses de educação especial face à utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

Objetivos Específicos

1 - Caracterizar a formação recebida e as atitudes face à formação recebida pelos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE;

2 – Compreender a relação entre as características da formação recebida, as atitudes face à formação, expressas em termos de satisfação com a formação, necessidades de formação e abrangência da formação), em docentes de educação especial e os atributos pessoais, profissionais e institucionais dos participantes (idade, situação profissional, anos de experiência em educação especial, nº total de alunos do agrupamento, nº de alunos com NEE e horas de formação recebida).

Metodologia

Constituição da Amostra/Caracterização da Amostra

A população alvo do presente estudo foi a dos docentes de educação especial que exercem funções nas escolas/agrupamentos de escolas do ensino público de Portugal Continental. Dados da DGIDC (2009, p. 43) apontam para a existência de 4.779 docentes de educação especial mais 500 em serviço na Intervenção Precoce, num total de 5279 docentes.

A amostra é casual pois foi utilizado um processo de recolha “que assegura que todo e qualquer elemento da população tem probabilidade calculável e diferente de zero de ser escolhido para integrar a amostra.” (Vicente, Reis & Ferrão, cit. por D’ Oliveira, 2002, p. 59). Este tipo de amostra apresenta duas vantagens consideráveis: (i) a possibilidade de demonstrar a representatividade da amostra e (ii) a possibilidade de, estatisticamente, estimar o nível de confiança com o qual se aplicam ao Universo os resultados da amostra (Hill & Hill, 2009).

Caracterização dos respondentes

Os participantes (N=913) deste estudo apresentam idades entre os 23 e os 63 anos, sendo que 24% têm entre 45 e 49 anos, 17,3% estão entre os 40 e os 44 anos e

17,1% entre os 50 e os 54 anos. Nos extremos inferiores estão os docentes entre os 23 e os 29 anos (9%) e entre os 55 e os 63 anos (5,3%).

Quanto à situação profissional, a grande maioria dos docentes que participou no estudo pertence já aos Quadros do Agrupamento (58,6% desses docentes têm um vínculo efetivo e de continuidade com a respetiva escola e 28,6% são contratados).

Relativamente à experiência profissional em educação especial, 37,8% dos docentes que responderam ao questionário têm entre 0 e cinco anos de serviço naquela área específica ao passo que 21,6% têm de 6 a 10 anos de experiência em educação especial. 16,3% têm entre 11 e 15 anos de serviço em educação especial. As percentagens diminuem relativamente a docentes que têm entre 21 a 25 anos de serviço (7,3%), 26 a 30 (3,4%) e 31 a 33 anos (0,8%) de docência na educação especial.

No que respeita ao número total de alunos do Agrupamento a que pertencem os docentes participantes no estudo, a maior percentagem (24,5%) leciona em grupos de escolas com mais de 1500 alunos, face a uma menor quantidade de docentes que trabalha em Agrupamentos com menos de 300 alunos (3,3%).

A grande maioria dos respondentes ao questionário (49,2%) leciona em Agrupamentos de escolas com mais de 45 alunos com NEE de carácter permanente. Em Agrupamentos com 31 a 45 alunos de educação especial, trabalham 26,7% dos participantes neste estudo. Mais reduzida (18,4%) é a percentagem de profissionais que trabalha em grupos de escolas com 15 a 30 alunos e ainda menor a dos docentes que leciona em locais em que, na sua totalidade, existem menos de 15 alunos com educação especial.

Procedimentos

Começámos por fazer o pedido de autorização ao sistema de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, da DGIDC (em conformidade com o Despacho n.º 15847/2007, DR 2ª série, n.º 140 de 23 de Julho), para aplicação do mesmo junto dos docentes de educação especial do ensino público de Portugal Continental. Autorização esta que foi concedida.

De seguida foi solicitada a colaboração da DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo e das outras quatro DRE's -Direções Regionais de Educação (Algarve, Lisboa e Vale do Tejo, Centro e Norte). Após estas colaborações terem sido aceites, cada Escola/Agrupamento de Escolas divulgou o questionário junto dos seus docentes de educação especial que responderam e reenviaram o documento em questão para um endereço de e-mail especificamente criado para o efeito.

Os ofícios foram enviados na segunda quinzena do mês de Maio de 2011 e a data limite para receção dos questionários foi o dia 10 de Junho de 2011.

Em seguida, passámos à análise dos dados para a qual foi utilizado o programa informático de tratamento de dados PASW - Statistics Data Document e AMOS 21.

Cuidados Éticos

Os cuidados éticos estiveram presentes no desenvolvimento de todo o trabalho. Foi garantida e assegurada aos participantes a confidencialidade das respostas dadas bem como o seu anonimato.

Ainda que chegando por e-mail, os questionários foram impressos (sem qualquer referência ao seu autor) e devidamente numerados.

Instrumento

O instrumento deste estudo foi o Questionário de Atitudes Face à Formação sobre a CIF - QAFF-CIF (Saragoça, 2011). Este versa sobre opiniões, atitudes e perceções dos respondentes (medidas subjetivas), que se apresentam sob a forma de afirmações objetivas ou itens. O QAFF-CIF é constituído por 38 itens. O indivíduo responde numa escala de respostas de tipo Likert de 4 pontos (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente). Este conjunto de itens visa: (i) conhecer as limitações e potencialidades da formação recebida na utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE; (ii) conhecer as necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE.

Este questionário apresenta três dimensões: (1) Necessidades de formação – inclui 21 itens que expressam necessidades de formação acerca da CIF, dos conteúdos da CIF a aprofundar e dos métodos de trabalho necessários para a sua implementação; (2) Satisfação com a formação recebida – inclui 8 itens que expressam pensamentos e sentimentos de capacitação e satisfação, assim como expectativas de utilidade da formação sobre a CIF; (3) Abrangência da formação – inclui 9 itens acerca das modalidades de formação e da sua abrangência em termos de população alvo. Estas dimensões explicam 47,8% da variância, sendo que a primeira dimensão explica 30,8%, a segunda explica 9,5% e a terceira explica 7,5%. Esta prova apresenta bons indicadores de consistência interna, com um alfa de Cronbach de ,873, para a escala completa e de ,946 para a primeira dimensão, de ,715 para a segunda dimensão e de ,740 para a terceira dimensão.

O QAFF-CIF foi administrado conjuntamente com um inquérito constituído por duas partes: (i) 5 questões acerca das características pessoais, profissionais e escolares dos participantes; (ii) 30 questões sobre as características da formação recebida na utilização do referencial CIF no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE.

Análise e descrição de resultados

Os estudos de caracterização previstos nos objetivos realizaram-se com base em estatísticas descritivas, tendo sido utilizado o programa informático de tratamento de dados PASW - Statistics Data Document e AMOS 21.

Quadro 1 - Estudo da relação entre variáveis pessoais, profissionais e institucionais e as dimensões do Questionário de Atitudes Face à CIF (QAFF-CIF)

	Necessidades de Formação	Satisfação com a Formação	Abrangência da Formação
Idade	-,047	-,032	,039
Situação Profissional	,063	,028	-,047
N.º Anos Experiência Docente em Educação Especial	-,080*	-,005	,032
N.º Total Alunos do Agrupamento de Escolas	,042	,011	-,008
N.º Alunos com NEE	,014	-,029	-,036
Horas Formação Recebidas	-,115**	,210**	,104**

Quanto à relação existente entre as variáveis pessoais, profissionais e institucionais (idade, situação profissional, n.º de anos de experiência profissional em educação especial, n.º total de alunos do Agrupamento de escolas em que leciona, n.º de alunos com NEE e n.º de horas de formação recebida) e as atitudes face à formação na CIF, é de realçar a existência de uma correlação negativa entre as necessidades de formação e a experiência profissional dos docentes, o que indicia que quanto mais anos de experiência em educação especial têm os docentes, menores necessidades de formação evidenciam.

Quadro 2 – Estudo da relação entre as variáveis sobre formação recebida e institucionais e as dimensões do Questionário de Atitudes Face à CIF (QAFF-CIF)

	Necessidades de Formação	Satisfação com a Formação	Abrangência da Formação
Formação Inicial	,019	,002	,024
Formação Especializada	,032	-,156**	-,029
Formação Contínua	,166**	-,152**	-,036
Workshop	,150**	-,049	-,109**
Autoformação	,076*	,039	-,108**
Formação Organizada por Equipa da Escola	,079	-,083	,007
Formação Organizada por Direção Regional	,036	,083	-,072
Formação Organizada pelo Ministério Educação	,102*	-,001	-,169**
Formação Organizada por Centro Form. Professores	,030	-,081*	-,087*
Formação Organizada por Estab. Ensino Superior	-,004	-,128**	-,072
Formação envolveu Docentes de Educação Especial	-,027	,051	-,065
Formação envolveu Docentes do Ensino Regular	-,008	-,068	-,115**
Formação envolveu Assistentes Operacionais	,003	-,119**	-,067
Formação envolveu Técnicos	,034	-,046	-,079
Formação envolveu Psicólogos	,085*	,022	-,051
Formação envolveu Direção da Escola	,023	,020	-,018
Formação Acreditada pelo CCPFC	,067	-,167**	-,079*
Conteúdos: Enquadramento Legal	-,002	-,092*	-,112**
Conteúdos: Princípios Básicos	,053	-,051	-,055
Conteúdos: Estrutura da CIF	,038	-,106**	-,054
Conteúdos: Componentes da Func. e Incapacidade	,059	-,172**	-,098**
Conteúdos: Componentes dos Fatores Contextuais	,114**	-,202**	-,089*
Conteúdos: Trabalho em Equipa	,153**	-,231**	-,126**
Conteúdos: Seleção Códigos a utilizar	,135**	-,250**	-,090*
Conteúdos: Atribuição de Qualificadores	,122**	-,275**	-,083*
Fornecidos Instrumentos Avaliação	,138**	-,296**	-,004
Apresentados Casos Práticos	,081*	-,192**	-,084*
Realização de Trabalhos Individuais	,130**	-,182**	-,072
Realização de Trabalhos de Grupo	,084*	-,228**	-,041
Formação Privilegiou o Carácter Expositivo	-,097*	,174**	,073

No que respeita à satisfação com a formação recebida, verificam-se relações negativas e significativas entre algumas modalidades de formação, nomeadamente aquela que foi fornecida por Centros de Formação de Professores, por Estabelecimentos de Ensino Superior e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). A insatisfação poderá estar relacionada com os conteúdos

ministrados na formação já que se verifica uma correlação negativa praticamente com todos os itens com eles relacionados. Quanto à abrangência da formação, destaca-se uma correlação positiva com o número de horas de formação recebida indicando que quanto mais horas de formação tiveram, maior abrangência e maior utilidade encontraram na formação.

Quadro 3 – Estudo da relação entre a formação recebida e as variáveis pessoais, profissionais e institucionais

	Idade	Situação Profissional	Nº Anos Exp. Profissional	Nº Total Alunos do AE	Nº Alunos com NEE
Formação Inicial	-,077*	,023	-,093*	,049	,050
Formação Especializada	,409**	-,491**	,425**	,076*	,149**
Formação Contínua	-,237**	,285**	-,285**	-,059	-,068
Workshop	-,120**	,180**	-,215**	,061	-,025
Autoformação	-,140**	,191**	-,180**	-,047	,004
Formação Organizada por Equipa da Escola	-,102*	,089*	-,119**	-,086	-,100*
Formação Organizada por Direção Regional	-,212**	,320**	-,272**	,080	,010
Formação Organizada pelo Ministério Educação	-,269**	,289**	-,314**	,115**	,061
Formação Organizada por Centro Formação de Professores	-,189**	,202**	-,200**	-,107*	-,070
Formação Organizada por Estab. Ensino Superior	,192**	-,222**	,191**	-,005	,052
Formação envolveu Docentes de Educação Especial	-,011	,049	-,022	-,013	,032
Formação envolveu Docentes do Ensino Regular	-,011	-,035	,013	,012	,099*
Formação envolveu Assistentes Operacionais	,017	-,034	,023	,033	,132**
Formação envolveu Técnicos	-,018	-,004	-,024	,056	,085*
Formação envolveu Psicólogos	-,061	,074	-,077	,010	,140**
Formação envolveu Direção da Escola	-,102*	,085	-,047	-,046	,005
Formação Acreditada pelo CCPFC	-,184**	,237**	-,168**	-,047	-,040
Conteúdos: Enquadramento Legal	-,008	,015	,000	,071	,009
Conteúdos: Princípios Básicos	,003	,040	-,012	,020	,013
Conteúdos: Estrutura da CIF	,011	,031	,010	,006	-,001
Conteúdos: Componentes da Func. e Incapacidade	,022	,016	-,001	,032	,064
Conteúdos: Componentes dos Fatores Contextuais	-,001	,040	-,037	,016	,054
Conteúdos: Trabalho em Equipa	-,010	,057	-,050	-,030	,059
Conteúdos: Seleção Códigos a utilizar	-,100**	,079*	-,098**	-,072	-,004
Conteúdos: Atribuição de Qualificadores	-,060	,039	-,069	-,019	,029
Fornecidos Instrumentos Avaliação	,001	-,073	,051	,009	,053
Apresentados Casos Práticos	-,064	,075*	-,060	-,102**	-,055
Realização de Trabalhos Individuais	-,068	,105**	-,087*	-,011	-,016
Realização de Trabalhos de Grupo	-,073	,086*	-,122**	-,050	-,012
Formação Privilegiou o Carácter Expositivo	,077	-,080*	,081*	,093*	,035

No que se refere à relação entre a formação recebida e as variáveis pessoais, profissionais e institucionais, salientamos as correlações negativas e significativas entre as variáveis independentes idade e número de anos de experiência profissional e o tipo de formação realizada. Quanto mais idade e mais anos de experiência profissional

apresentam os sujeitos, menos formação receberam quer na sua formação inicial, quer na formação contínua, workshops ou realizaram autoformação. O mesmo acontece em relação às entidades organizadoras da formação, isto é, quanto mais velhos e com mais experiência na docência em educação especial, menos docentes frequentaram formação organizada quer por Equipas da Escola, quer pela Direção Regional, pelo Ministério da Educação ou por Centros de Formação de Professores. No mesmo sentido, destaca-se que os docentes mais velhos e mais experientes são os que realizaram menos formação acreditada pelo CCPFC. Estes mesmos docentes tiveram formação na CIF sobretudo no âmbito da sua formação especializada e ministrada por estabelecimento de ensino superior. Também parecem ter sido os que receberam formação com um carácter mais expositivo (como se pode constatar pelas correlações positivas existentes).

A situação profissional dos docentes apresenta-se também com forte relação positiva e significativa com o tipo de formação frequentada (formação contínua, workshops, autoformação), as entidades organizadoras dessa formação, bem como alguns dos conteúdos privilegiados nesses contextos formativos (seleção dos códigos a utilizar, casos práticos e trabalhos individuais e de grupo).

Por fim, é de referir que a intensidade de presença de alunos com NEE de carácter permanente no agrupamento de escolas em que o docente exerce a sua atividade profissional, aparece associado à intensidade de horas de formação na especialização dos docentes e a uma maior abrangência dos profissionais envolvidos na formação, como docentes do ensino regular, assistentes operacionais, terapeutas da fala, fisioterapeutas e psicólogos.

Com o objetivo de perceber se se poderia falar em efeitos preditivos das variáveis independentes em relação às atitudes face à formação recebida, procurámos apurar os possíveis efeitos das variáveis pessoais, profissionais e institucionais sobre as atitudes face à formação na CIF. Para tal, estudámos a significância do efeito das variáveis independentes (idade, situação profissional, anos de experiência em educação especial, nº total de alunos do agrupamento, nº de alunos com NEE e horas de formação recebida) sobre os resultados no QAFF-CIF através de uma regressão linear múltipla com estimação dos parâmetros pelo método da máxima verosimilhança implementado no AMOS 21.

A figura 1 apresenta o output gráfico do modelo ajustado, com os coeficientes estandardizados. Neste modelo, o coeficiente de regressão mais alto verifica-se entre o nº de horas de formação recebidas e a dimensão “satisfação” do QAFF-CIF (.21). O modelo ajustado explica apenas 2% da variabilidade da “necessidade de formação”, 5% da “satisfação” e 1% da “abrangência”.

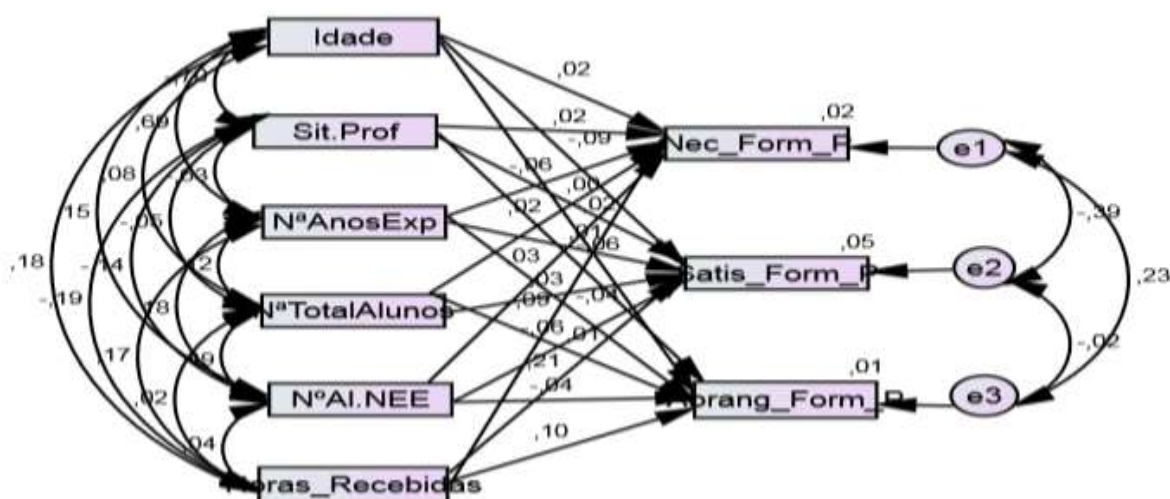


Figura 1. Modelo de regressão linear múltipla bivariada entre as atitudes face à formação sobre a CIF expressas em termos de necessidades de formação, satisfação com a formação e abrangência e utilidade da formação em função da idade, da situação profissional, dos anos de experiência, do número de alunos por agrupamento, do nº de alunos com NEE por agrupamento e das horas de formação recebida. Apenas a trajetória Satis_Form_P \rightarrow Horas_Recebidas é estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Consultando o output “Estimates”, verificamos que apenas a trajetória entre “Horas Recebidas” e “Satisfação” apresenta um coeficiente não estandardizado estatisticamente significativo, para os níveis habituais de significância ($p < .001$). Pelo contrário, os coeficientes das trajetórias das restantes variáveis independentes e os resultados no QAFF-CIF não são estatisticamente significativos para os níveis usuais de significância.

Testámos ainda a existência de multicolinearidade e nenhum preditor apresenta valores de VIF superiores a 5, confirmando-se assim a não existência de multicolinearidade entre as variáveis independentes consideradas no modelo.

Estes resultados são esclarecedores da importância dada pelos professores à formação e da satisfação que daí retiram, nomeadamente a aplicabilidade dos conteúdos da formação na atividade docente, a capacidade de descrever o perfil de funcionalidade do aluno, ou de elaborar o PEI, ou utilidade dos instrumentos fornecidos.

Em síntese, da análise das correlações efetuadas, percebe-se os docentes que evidenciam menos necessidades de formação são os que possuem maior experiência profissional em educação especial. A insatisfação manifestada pelos docentes face à formação parece dever-se aos conteúdos aí abordados. As variáveis idade e experiência profissional em educação especial aparecem relacionadas com a tipologia da formação recebida, sendo que, quanto mais velhos e com mais experiência profissional, menos receberam formação contínua ou acreditada pelo CCPFC.

Destaca-se, ainda, o efeito preditivo do número de horas de formação recebida e a satisfação e sentido de competência e utilidade dessa mesma formação, realçando a importância da formação ser contínua e em continuidade e incidir quer sobre conteúdos, instrumentação e sua aplicabilidade prática.

Conclusão

Com este estudo, foi possível caracterizar a formação já recebida, as atitudes de satisfação, necessidade e abrangência face à formação na área da CIF, pelos professores de Educação Especial portugueses. Num primeiro nível de análise, destacou-se a emergência das necessidades de formação neste domínio deverem ocorrer desde a formação inicial de docentes, por um lado, e deverem ser alargadas a outros profissionais como psicólogos, docentes do ensino regular e outros, por outro. Foi também destacada a necessidade de mais conhecimentos ao nível dos instrumentos e métodos de avaliação, diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial, atribuição dos qualificadores e discussão de casos práticos. Num segundo nível de análise, emerge um modelo de satisfação com a formação em que se

destaca o poder do número de horas de formação, sublinhando a importância de apostar em modalidades de formação contínua e coaching, como passamos a explicitar.

Assumimos neste trabalho que estudar atitudes e as necessidades na formação dos professores constitui uma premissa para intervir adequadamente, ou seja, facultar a esses docentes a formação nas tipologias, modalidades, conteúdos e atividades que melhor se adequem à qualidade da sua prática. É importante combinar a “oferta” à “procura” de formação tentando ajustar a formação dada à formação desejada (Rodrigues & Esteves, 1993). Segundo as autoras, esta perspetiva de análise de necessidades, além de permitir recolher e analisar informação que permita planificar, conduzir e avaliar a ação, possibilita também um maior envolvimento do formando que vê consideradas as suas expectativas, os seus interesses, as suas dificuldades. Por outro lado, numa perspetiva de “aprendizagem ao longo da vida”, realça-se que a formação académica e a formação profissional inicial não habilitam os docentes com todos os conhecimentos e competências de que irão necessitar ao longo da sua carreira (CCE, 2007) pelo que, para além da formação inicial, todos os docentes têm de realizar formação contínua. Esta formação pode revestir-se de várias modalidades ou formatos e incidir sobre conteúdos e práticas letivas. No caso dos docentes de Educação Especial aqui estudados, parece ser urgente uma aposta na formação em continuidade que permita aprofundar competências acerca da aplicabilidade do modelo de avaliação centrado na funcionalidade na atividade docente, assim como o treino de competências de descrição do perfil de funcionalidade do aluno, a elaboração do PEI e o uso instrumentos de avaliação que complementem o uso da CIF.

Daqui depreende-se que a satisfação dos docentes com a formação e a sua necessidade de mais tempo de formação, decorre do desenvolvimento de competências instrumentais que implicam modalidades práticas e reflexivas de formação. Para tal, a formação baseada num modelo de coaching poderá ser uma resposta adequada por ser “um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança (...)” (Pérez, 2009, p. 17). Estudos recentes têm também demonstrado a utilidade e vantagens deste modelo de formação na Educação e junto dos respetivos agentes educativos (Bright e Crockett, 2012; Knight e van Nieuwerburgh, 2012).

Há, portanto, que proporcionar aos docentes de educação especial, docentes do ensino regular e demais intervenientes no processo de avaliação e intervenção com os

alunos com NEE, ações de formação ajustadas aos seus interesses e necessidades, que assumam um carácter contínuo e em continuidade, fomentando o aprofundamento de conhecimentos e práticas de modo reflexivo e o desenvolvimento profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE]. (2011). Formação de professores para a inclusão na Europa – desafios e oportunidades. Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Bright, D. e Crockett A. (2012). Training combined with coaching can make a significant difference in job performance and satisfaction. *Coaching: an International Journal of Theory, Research and Practice*, 5:1, 4-21.
- Candeias, A. A. (2009). Avaliação inclusiva - Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 21-37). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Candeias, A. A., Rosário, A. C., Saragoça, M. J., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J., e Rocha, O. (2009, Maio). Challenges to educational assessment and intervention: Reflections on the experience of implementation of ICF in Portugal. Paper presented at the International Conference - Changing Practices in Inclusive Schools, Universidade de Évora, Évora - Portugal. Abstract retrieved from http://www.irisconference.uevora.pt/doc/Livro_Resumos.pdf
- Candeias, A. A., Rosário, A. C. e Saragoça, M. J. (2013). La mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais: sa pertinence selon le point de vue de professionnels de l'éducation. *ALTER - European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 32-45.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, Bruxelas, 3 de Agosto. Consultado em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República. 1ª Série. N.º 4. Ministério da Educação. Lisboa.
- D' Oliveira, T. (2002). Teses e dissertações: Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos. Lisboa: RH Editora.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008). Educação Especial, manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2009). Desenvolvimento da educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009. Estoril: Autor.

- Foddy, W. (1996). Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta Editora.
- Freixo, M. J. V. (2010). Metodologia científica - Fundamentos, métodos e técnicas (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). Investigação por questionário (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Knight, J. e van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: a focus on practice. *Coaching: an International Journal of Theory, Research and Practice*, 5:2, 100-112.
- Leonardi, M., Bickenbach, J., Raggi, A., Sala, M., Guzzon, P., Valsecchi, M. R., ..., Martinuzzi, A. (2005). Training on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): The ICF-DIN basic and the ICF-DIN advanced course developed by the Disability Italian Network. *The Journal of Headache and Pain*, 6, 159-164.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2004). CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Pérez, J. F. B. (2009). Coaching para docentes. Motivar para o sucesso. Porto: Porto Editora.
- Pless, M., Ibragimova, N., Adolfsson, M., Björck-Akesson, E., e Granlund, M. (2009). Evaluation of in-service training in using the ICF and ICF version for children and youth. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41, 451-458.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L.V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Recomendação n.º 4/2013, de 17 de maio de 2013. Diário da República. 2.ª Série. N.º 95. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Rodrigues, A., e Esteves, M. (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Saragoça, M. J. (2011). Estudo da caracterização das necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. e Alves, S. (2010). Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Relatório final. Consultado em:
<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>
- Tokunaga, A. e Tanaka, K. (2009). Implementation of Development Training Materials to Utilize ICF-CY for Special Needs Education (SNE) in Japan. Paper presented at Meeting of the WHO collaborating centres for the family of international classifications. 10-16 October. Seoul, Republic of Korea. Consultado em:
http://www.who.int/classifications/network/WHOFIC2009_D035p_Tokunaga.pdf
- Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha.
- Watkins, A. (Ed.). (2007). Processo de avaliação em contextos inclusivos: questões-chave para políticas e práticas. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

**CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO DA ARTICULAÇÃO ENTRE OS
AGENTES EDUCATIVOS INTERVENIENTES NO APOIO EDUCATIVO:
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Marta S. P. Martins⁹⁶

Eusébio A. Machado⁹⁷

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Resumo

A avaliação dos apoios educativos adquire particular relevância num momento em que a articulação e a democratização do ensino e do sucesso escolar dominam os discursos educativos. Assim, nesta comunicação pretende dar-se a conhecer um estudo de caso realizado num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, no qual a articulação entre os agentes educativos diretamente envolvidos na planificação e implementação dos apoios educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi tida como objeto de avaliação. Tendo por base os normativos legais e as características do Agrupamento, delineou-se um referencial avaliativo procurando traçar um instrumento capacitado para a avaliação participada do domínio referido. Pelo recurso a questionários e entrevistas construídos para o efeito, tentou validar-se o referencial esboçado, explorando a visão dos agentes educativos e procurando compreender a influência do domínio investigado sobre a competência e valências dos apoios educativos. Os resultados obtidos neste estudo são relevantes para a compreensão não apenas da mecânica e da proficiência da articulação realizada pelos agentes educativos intervenientes nos apoios educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento

⁹⁶ Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Email: marta.martins519@gmail.com

⁹⁷ Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Email: eacm.estp@gmail.com

Alfa, mas também dos apoios educativos enquanto ferramenta colocada ao dispor da democratização do sucesso escolar. Os apoios educativos surgem aqui espalhados entre as políticas e normativos legais e a dinâmica criada no seio do Agrupamento, ilação que não se circunscreverá ao Agrupamento Alfa, mas que, em diversos aspetos, será próxima da realidade de outros agrupamentos nacionais.

Palavras-Chave: Apoios Educativos; Avaliação; Articulação; Referencial.

Introdução

Numa sociedade marcadamente global e competitiva, a Educação ocupa um papel crucial nas políticas governamentais, sendo considerada como uma necessidade estratégica de todos os países na promoção do desempenho social e económico da população. Atualmente, a promoção da qualidade do ensino é procurada pela criação de progressos e incentivos que impulsionem a Escola no sentido da melhoria da sua eficácia, sempre sob o critério da produção eficiente. Desta forma, torna-se pertinente e necessário dotar a escola de autonomia, racionalizar recursos e fomentar uma cultura de valorização da avaliação e de transparência dos resultados. Deste ponto de vista, a avaliação das escolas apresenta-se como uma oportunidade para que a escola se reconheça, reflita, desenvolva uma mentalidade própria, incremente o seu desempenho e a prestação de contas num âmbito de promoção de uma ética profissional suportada na participação social na vida da escola. Segundo Freitas (2001, p. 95), “Em Portugal, há 30 anos o termo avaliação aplicado à educação era praticamente desconhecido e portanto quase não era usado. Hoje, não só é conhecido como tem provocado grandes debates e certamente continuará a estimulá-los”.

Na atualidade, as escolas são impelidas para a melhoria da sua qualidade pelas diretrizes europeias. Contudo, os progressos serão apenas sentidos quando os responsáveis educativos realizarem uma reflexão crítica e responsável tendo como horizonte uma Escola nos trilhos da excelência. A este conceito de Escola reflexiva associa-se um processo de avaliação muitas vezes definido como “o processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, p.139). A avaliação é aqui concebida como o mecanismo de recolha de

informações que são comparadas com critérios e padrões, finalizando o processo com a formulação de juízos.

Segundo Hadji (1994), avaliar é o processo de formulação de um juízo de valor sobre a distância, maior ou menor, entre o “ideal” e o “real”, entre o referencial desejado e a realidade da qual foram recolhidas as informações. Segundo este ponto de vista, encontramos pontos de contacto entre a avaliação de um objeto e a realização de comparações entre o que é avaliado e o que lhe serve de referência, uma perspetiva associada ao processo de referencialização.

O processo de avaliação consistiria, então, numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e “desempenha uma papel instrumental”) e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou para esta medida). (Figari, 1996, p. 48).

De acordo com Clímaco, em Portugal, “o impulso que as políticas de avaliação tiveram nos últimos 20 anos decorreu das preocupações com a eficácia e com a eficiência da educação, claramente postas em causa a partir dos anos 70” (2005, p.114), sendo na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro que está preconizado o carácter obrigatório e permanente da avaliação, desenvolvendo, desta forma, o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Muito embora, nos últimos anos, as escolas venham a desenvolver e cultivar rotinas e processos de avaliação, estes estão ainda imbuídos de uma natureza generalista facilmente detetável pelos estudos desenvolvidos na área. Tais estudos debruçam-se, preferencialmente, sobre a escola na sua globalidade, parecendo, por vezes, que as pequenas partes que constituem a escola são imemoráveis na avaliação global. A escassez de estudos relativos a aspetos específicos da escola acentua-se ainda mais quando nos debruçamos sobre a temática dos apoios educativos (AE), um tema ainda obscuro no panorama educativo nacional, bem como na investigação avaliativa. Esta realidade parece-nos ainda mais inadequada quando verificamos o alargado número de alunos que beneficiam destes apoios nas escolas nacionais, sendo este um dos impulsos para esta investigação.

O estudo

Considerando o vazio de estudos avaliativos sobre as rotinas associadas aos AE e a sua preponderância no sucesso escolar, pretendemos nesta investigação não só delinear e validar um referencial de avaliação da articulação entre os agentes educativos envolvidos diretamente nos AE implementados no 1.º ciclo do ensino básico (CEB) do Agrupamento Alfa, mas também facultar um quadro de referência para a realização da autoavaliação deste domínio pelo agrupamento em estudo. Atendendo às premissas delineadas, recolheram-se informações por análise documental e questionamento direto e informal dos agentes educativos envolvidos diretamente nos processos de AE do 1.º CEB. Tendo em consideração os dados recolhidos foi esboçado um referencial que procurou espelhar as características do Agrupamento Alfa, enquadrado pelos normativos legais em vigor e pelo tipo de avaliação que se pretendia implementar. O referencial avaliativo foi estruturado em dois domínios: articulação entre os agentes educativos no desenvolvimento, implementação e prossecução dos AE e articulação entre os AE e os documentos orientadores da turma/escola/agrupamento. A análise destes domínios pretendeu levar a cabo a monitorização da articulação realizada no âmbito dos AE do Agrupamento Alfa, especificamente na modalidade de apoio pedagógico acrescido (planos de acompanhamento, recuperação e desenvolvimento). Desta forma, procurou-se detetar quais os aspetos em pleno funcionamento, que aspetos requeriam melhoria e quais os caminhos de melhoria apontados por este estudo.

A elaboração de um referencial avaliativo requer, além da definição do seu objeto, a explicitação daquilo que se pretende, pelo delinear dos seus objetivos, das finalidades, da avaliação a implementar, do critério que serve de base ao referencial e da perspetiva em que se insere. Considerando estes aspetos, o referencial avaliativo aqui proposto tem por finalidade o desenvolvimento da capacidade do agrupamento para “planear e implementar o seu processo de melhoria” (Alaiz et al., 2003, p. 33), tendo como critério base o próprio “avaliando”, sendo, por isso, um referencial ipsativo, que visa a comparação do resultado obtido na avaliação com a do desempenho anterior. Propôs-se, pela implementação deste referencial, pôr em ação uma avaliação formativa, com a pretensão de promover a melhoria durante o decurso do processo.

Questões de investigação

Considerando os objetivos delineados para o estudo e para o referencial avaliativo, definiram-se as seguintes questões de investigação:

Como articulam os atores educativos diretamente envolvidos na planificação e implementação dos AE?

Como se dá o envolvimento do professor bibliotecário nos AE implementados?

Como se dá o envolvimento das entidades e associações locais nos AE implementados?

De que forma são considerados os documentos orientadores e são traçadas pontes de articulação na elaboração dos planos de apoio (PA) implementados?

Método

Esta investigação, de natureza dual, dividiu-se em dois momentos: o primeiro, de análise da realidade do agrupamento que é alvo do nosso estudo e de construção do referencial de avaliação da articulação entre os agentes educativos intervenientes nos AE do 1.º CEB desse agrupamento; o segundo, de validação do referencial proposto. Tendo em consideração os pressupostos referidos e os objetivos delineados, podemos afirmar que esta investigação é um estudo de caso que, no segundo momento é complementado por uma investigação de avaliação, que procura a validação do referencial de avaliação proposto por meio de questionários e entrevistas, desenvolvidos para o efeito. Após a recolha de dados por entrevista, questionário e análise documental procedeu-se a uma análise qualitativa dos mesmos e à respetiva triangulação dos dados.

O Agrupamento de Escolas Alfa

O Agrupamento de Escolas Alfa criado no ano letivo 2003/2004 era formado, no ano 2009/2010, por quatro Jardins de Infância, três escolas do 1.º CEB e uma Escola do 2.º/3.º CEB e frequentado por aproximadamente 1200 alunos, dos quais 424 frequentavam o 1.º CEB. O meio circundante do Agrupamento tem sofrido transformações, sendo o ambiente rural, gradualmente, substituído por um espaço residencial heterogéneo.

De uma forma geral, as famílias dos alunos têm habilitações académicas ao nível da escolaridade básica e cerca de 30% integra as categorias sem habilitação, formação desconhecida e outra. Os serviços de Ação Social Escolar prestam suporte a cerca de metade dos alunos do Agrupamento, com uma maior prevalência do escalão A. Relativamente aos AE, cerca de 20,2% dos alunos que frequentam o 1.º CEB do Agrupamento beneficiam de PA, um valor 5,7% superior à média nacional apresentada pela Inspeção Geral da Educação (IGE) para o ano letivo 2007/2008.

População amostral

A população amostral deste estudo é constituída pelos agentes educativos intervenientes nos AE, estando dividida em cinco subgrupos (Figura 1): os docentes titulares de turma, os docentes de AE, a Coordenadora do Conselho de Docentes Titulares de Turma (CDTT), o elemento da Direção responsável pelo 1.º CEB e os encarregados de educação dos alunos que beneficiaram de AE no ano lectivo 2009/2010. Somente o elemento da Direção e a Coordenadora do CDTT foram inquiridos apenas por entrevista e os encarregados de educação por questionário, sendo os restantes agentes educativos inquiridos com recurso aos dois instrumentos desenvolvidos (Figura 1).

Técnica	Inquérito		Pesquisa e análise documental	
	Questionário	Entrevista		
Fonte	N.º entregues	N.º devolvidos	N.º	
Elemento da direcção	-	-	1	-
Docentes titulares de turma	19	16	12	-
Docentes de AE	4	4	2	-
Coordenador do CDTT	-	-	1	-
Encarregados de educação	69	41	-	-
Documentos	-	-	-	X

Figura 1 – Procedimentos e dados relativos ao inquérito e caracterização da população amostral.

Encarregados de Educação

A caracterização dos encarregados de educação inquiridos foi feita a partir das variáveis independentes idade, habilitação académica e profissão, que nos permitiram concluir que os encarregados de educação têm, em média, aproximadamente 36 anos (35,7), com um desvio-padrão de 7,6 e com mínimo e máximo de idades de 23 e 53 anos, respetivamente; a maioria dos encarregados de educação inquiridos (53,7%) possui mais de 35 anos e apenas 2,4% tem menos de 25 anos. Relativamente às habilitações académicas, constatamos que 18 encarregados de educação (43,9%) possuem apenas o 1.º CEB, 24,4% o 3.º CEB, a mesma percentagem frequentou a escola até ao ensino secundário e que apenas 2,4% possuem habilitação equivalente à licenciatura, existindo ainda uma percentagem de 4,9% dos encarregados de educação que possui “outra” habilitação. Verificamos ainda a existência de uma prevalência superior de domésticas e desempregados nos encarregados de educação inquiridos, o que indicia que, neste Agrupamento, a maioria dos alunos que beneficiam de AE provém da classe média-baixa.

Docentes titulares de turma

O subgrupo dos docentes titulares de turma foi caracterizado considerando as variáveis habilitação académica e situação profissional. Verificou-se que a maioria dos docentes titulares de turma (81,3%) possui a licenciatura e que 68,8% são efetivos.

Docentes de apoio educativo

A caracterização dos docentes de AE foi realizada tendo em conta as variáveis habilitação académica, situação profissional, tempo de serviço total e tempo de serviço no Agrupamento Alfa. O subgrupo da população amostral referente aos docentes de AE é constituído por quatro docentes, três licenciados e um bacharel. Destes professores, três são efetivos (75%) e um contratado (25%).

Constatamos ainda que 50% destes docentes (dois) têm 20 ou mais anos de tempo de serviço, enquanto que os restantes 50% têm de 5 a 10 anos (exclusive). Por outro

lado, verificamos ainda que apenas um docente está, neste agrupamento, pelo primeiro ano.

Resultados

Articulação pedagógica/curricular: articulação entre os agentes educativos no desenvolvimento, implementação e prossecução dos AE

No sentido de analisar a dinâmica de articulação criada em torno dos AE e dos agentes diretamente envolvidos no seu processo de planificação e implementação, os elementos da população amostral foram inquiridos sobre estas rotinas. A análise dos dados recolhidos relativos a este subdomínio revela que a articulação entre os docentes titulares de turma e de AE tem um carácter informal no quotidiano educativo e formal nas reuniões de Departamento e de CDTT.

Uma outra questão pertinente neste domínio é o conhecimento dos docentes de AE sobre: o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de turma (PCT). Neste âmbito foi-nos transmitido que o PEA e o PAA eram dados a conhecer aos docentes nas reuniões de Departamento e na reunião geral de docentes realizada no início do ano letivo. Relativamente ao PCT, uma proposta de melhoria seria a elaboração pelos docentes de AE de uma planificação para cada aluno a que prestam AE, acentuando, desta forma, a necessidade de conhecimento do PCT e, talvez assim, se interiorizasse a importância do conhecimento deste documento.

Quando questionados sobre a elaboração de um relatório anual relativo aos AE, foi perceptível pelos depoimentos que este relatório não tinha um carácter anual, mas periódico. O relatório, elaborado pelos docentes de AE e entregue aos docentes titulares de turma, facultava informação que, em conjunto com a recolhida na sala de aula, permite a elaboração de um relatório final pelo docente titular de turma. Posteriormente, estas informações são registadas na avaliação individual do aluno e transmitidas ao encarregado de educação no final do período.

Relativamente à articulação entre docentes titulares de turma e encarregados de educação, constatamos que o PA proposto, bem como as informações relativas às dificuldades do aluno são transmitidas aos encarregados de educação, sendo-lhes

também solicitada a autorização para a implementação do PA elaborado. Os encarregados de educação são ainda impelidos para a monitorização do educando aquando da realização das tarefas em casa. A intervenção direta ou indireta do encarregado de educação depende não somente do PA traçado, mas também da disponibilidade manifestada pela família, sendo mencionado por alguns docentes que apesar deste acompanhamento ser solicitado junto dos encarregados de educação nem sempre o mesmo é operacionalizado pelas famílias, o que poderá ser o ponto de partida para o insucesso do PA e o cerne do insucesso escolar. Durante o período de implementação do PA, encarregado de educação e docente titular de turma contactam, pelo menos, uma vez por período, aquando da entrega dos registos de avaliação. Ainda dentro deste âmbito, é importante relatar o desconhecimento dos encarregados de educação sobre a designação do PA dos seus educandos, colocando-se, desta forma, a descoberto a dificuldade de compreensão, pelos encarregados de educação, do PA, mas também, a dificuldade de acompanhamento do educando, muito provavelmente devido à precariedade das habilitações literárias. Neste aspeto, carece a elaboração de um plano de ação passível de aproximar os encarregados de educação da escola e da formação dos seus educandos, tarefa que caberá ao Agrupamento Alfa e aos seus agentes educativos a fim de minorar este problema que poderá ser o cerne de muitos outros.

Questionamos ainda o papel do professor bibliotecário nas rotinas associadas aos AE, tendo constatado que a ligação deste agente educativo a estes processos é reduzida ou inexistente. Contudo, neste caso, há a ressalvar que a afetação de recursos humanos para esta função decorreu da Portaria 756/2009, de 14 de Julho, com efeito nas escolas no ano letivo 2009/2010, o ano de implementação deste estudo. Há, no entanto, a realçar a importância que este recurso poderá ter, por exemplo, na implementação de PA relacionados com dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa, ou, ainda, no ensino da Língua Portuguesa a alunos provenientes de outros países.

Este estudo permitiu-nos ainda verificar que, no caso dos AE, a ligação da escola à comunidade local continua a apresentar-se como uma meta pouco ou nada atingida. Analisando os dados recolhidos nos questionários, maioritariamente, é referido pelos docentes titulares de turma que a articulação com entidades da comunidade local, com objetivos associados aos AE, “nunca” se realizava, distribuindo-se as restantes respostas pelas frequências de “algumas vezes” e “raramente”. No caso dos docentes de AE, as

respostas concentraram-se maioritariamente na frequência “raramente”, distribuindo-se as restantes pelas hipóteses anteriormente referidas pelos docentes titulares de turma. Aquando da análise dos dados das entrevistas constatamos que o envolvimento de entidades vinculadas ao poder municipal ocorre em alguns processos associados aos AE, sendo-nos sugerido que tais parcerias resultam da relação desenvolvida entre a autarquia e a escola. Atendendo aos resultados obtidos parece-nos que há melhorias passíveis de serem pensadas para e pelo Agrupamento Alfa neste subdomínio, considerando que as parcerias entre as escolas e as entidades locais e regionais podem ser muito proveitosas não apenas na partilha de competências, mas também no angariar de fontes alternativas de financiamento. Assim,

o aprofundamento da relação entre a autarquia e a escola, e também a comunidade, poderá fomentar a aproximação da cultura escolar à cultura do meio e proporcionar a aliança entre a animação e a revitalização do tecido social, coordenando objectivos, iniciativas e recursos. (Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis, & Silveira, 2009, p. 136).

Procuramos ainda perceber de que forma se dava a articulação entre os docentes e a direção do Agrupamento Alfa, sendo-nos indicado pelos dados que, considerando que todos os docentes do 1.º CEB têm assento no Departamento do 1.º CEB e que é nesta estrutura que são discutidos os temas relacionados com as avaliações dos alunos, é por intermédio da Coordenadora e das atas das reuniões desta estrutura que ocorre a articulação. Foi-nos ainda mencionado que, por vezes, os docentes de AE poderão ser convocados para as reuniões do CDTT e, também aí, discutir assuntos relacionados com os PA. Um aspeto relevante relativo a este indicador diz respeito ao facto de alguns docentes ainda confundirem as nomenclaturas destas duas estruturas. No seguimento desta constatação, alguns docentes dão a entender que não consideram as reuniões supra referidas ou os coordenadores destas estruturas como vias de comunicação e/ou articulação com a direção do Agrupamento. Tal facto, parece-nos poder advir do ainda curto período desde a implementação destas estruturas.

Por último, inquirimos os docentes sobre a realização de levantamentos sobre as dificuldades detetadas, as medidas implementadas e os recursos mobilizados, tendo constatado que estes têm carácter formal e informal e que no ano letivo 2009/2010 se

realizaram levantamentos informais nas reuniões de Departamento e formais pelo Núcleo de Apoio Educativo e de Promoção do Sucesso Escolar.

Articulação pedagógica/curricular: articulação entre os AE e os documentos orientadores da turma/escola/agrupamento

Relativamente a este subdomínio, os dados recolhidos sugerem que a articulação entre os PA implementados e os documentos orientadores do Agrupamento Alfa é uma realidade operacionalizada por intermédio do PCT. Os docentes referiram que a elaboração e implementação dos PA tem sempre por base o PCT, o instrumento agregador que faz a ponte entre todos os documentos orientadores e que pretende definir as estratégias de concretização do Currículo Nacional e do Projeto Curricular do Agrupamento. Ainda neste subdomínio, os docentes foram inquiridos sobre a frequência da avaliação dos PA e possíveis reformulações. Os dados recolhidos indicam que esta avaliação far-se-á sempre que necessário, embora, normalmente, coincida com o final de cada período letivo.

Conclusões

O imaturo caminho realizado pelas escolas nacionais no processo de implementação de rotinas avaliativas espelha-se nas dificuldades de gestão da crítica e da reflexão sobre as suas vivências, facilmente perceptíveis pela observação do quotidiano educativo. A avaliação deve ser tida como um processo valioso na construção de uma identidade coletiva, o que implica a visão deste mecanismo como um sistema de análise fundamentado no diálogo e na partilha e nunca no confronto de ideias.

Deste ponto de vista, ressalta, desde logo, a necessidade de uma reconfiguração de uma certa representação mitificada da escola como “comunidade” baseada mais no consenso do que no conflito, mais na convergência do que na divergência, enfim, mais na conformidade do que no confronto de interesses (Alves & Machado, 2008, p.103).

O estudo aqui relatado constituiu-se como uma mais-valia para o Agrupamento Alfa, tendo trazido aos seus agentes educativos uma visão ampla sobre as rotinas de

articulação realizadas: os aspetos positivos, os aspetos que carecem atenção e possíveis caminhos de melhoria. Por outro lado, facultou ainda um olhar sobre a articulação realizada entre os agentes educativos sem culpas nem entraves, dada a independência deste estudo em relação à autoavaliação do Agrupamento, mas mesmo assim, permitindo a análise destas rotinas. Além das indicações dadas para o interior do Agrupamento, este estudo terá também impacto externo pelo elucidar sobre questões específicas associadas a procedimentos e dificuldades vivenciadas na articulação entre os agentes educativos envolvidos nos AE. É-nos ainda sugerido que as conclusões que emergem deste estudo serão em múltiplos aspetos semelhantes à de outros agrupamentos nacionais.

Esta investigação transmite ainda uma visão diferencial da avaliação, na medida que a especializa, pela proposta de um referencial de avaliação da articulação entre os agentes educativos envolvidos nos AE. Até ao momento, o único modelo que tinha sido pensado para um “aspeto” específico das escolas diz respeito ao modelo de autoavaliação da Biblioteca Escolar. Assim, poderemos ter aqui um impulso ao delinear de diversos referenciais que se poderão revelar como ferramentas úteis para as escolas na implementação e sistematização das rotinas avaliativas tão pertinentes no atual quotidiano educativo.

Podemos ainda sublinhar a pertinência deste estudo, lembrando o seu objeto – os AE –, considerando que na atualidade educativa a qualidade da Escola é indissociável do sucesso educativo. Com este pensamento presente são implementados os AE que procuram impulsionar os alunos a ultrapassar as dificuldades e a atingir as metas propostas e pensadas para todos, metas cegas perante as diferenças individuais, que vêem os alunos como iguais. Demonstra-se assim a pertinência sobre o pensamento crítico dos AE, o olhar interno sobre os mesmos e sobre as suas rotinas e processos, ambicionando uma reflexão coerente e sistemática, uma avaliação cuidada e sagaz.

Durante o processo de realização deste estudo e na implementação do referencial delineado verificamos a sua importância, as alterações que produziu no Agrupamento Alfa, nos seus atores educativos e rotinas avaliativas e reflexivas. Deste ponto de vista, o estudo aqui apresentado foi além dos objetivos delineados, respondeu às questões formuladas mas também entrevistou diretamente sobre os envolvidos nos AE, conduzindo-os à reflexão sobre a temática, a questionarem criticamente o contributo individual para

o sucesso dos AE. Foram ainda abertos novos caminhos para o futuro próximo dos AE, espelhados nas práticas iniciadas no ano letivo seguinte. Aqui, como sempre, o mais importante foi o caminho percorrido, o criar de um espírito crítico que faculta ao processo um caráter de continuidade.

Referências bibliográficas

- Alaiz, V., Góis E., & Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar. Porto: ASA.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.). (2008). Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Clímaco, M.C. (2005). Avaliação de sistemas em educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figari, G. (1996). Avaliar: que referencial?. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). Avaliações em educação: novas perspectivas (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. M. V. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. Revista Portuguesa de Educação. 14 (1), 95-130.
- Hadji, C. (1994). A avaliação: regras do jogo - das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus. (4.ª ed.). Newbury Park: Sage.
- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas: para directores, professores e pais (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). Investigação em educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Verna, G. K., & Mallick, K. (1999). Researching education: perspectives and techniques. London: Farmer Press.

Referências normativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/86 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. Diário da República n.º 294/02 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria 756/2009 de 14 de Julho. Diário da República n.º 134/09 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

A PRÁTICA DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E JOVENS COM POTENCIAL ELEVADO: REFLEXÕES A PROPÓSITO DOS PRESSUPOSTOS DE GIMENO SACRISTÁN

Rosimeire dos Santos⁹⁸

Stelamary Aparecida Despincieri Lahan⁹⁹

Leandro Osni Zaniolo¹⁰⁰

FCL-UNESP/Araraquara, SP, Brasil

Universidade Aberta do Brasil – Tarumã, SP, Brasil

Resumo

O presente artigo refere-se às reflexões propostas no desenvolvimento da Disciplina Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/FCL Araraquara, busca apontar algumas características gerais e específicas de práticas no atendimento às crianças e jovens com capacidade elevada, tendo como referência as reflexões de Gimeno Sacristán. No Brasil esse atendimento tem amparo em bases legais que garantem um olhar atento a esse alunado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e talentos diversos. Mas, o que é imperioso analisar é como isso se configura na prática? Nossa análise procurará descrever a prática de atendimento às

⁹⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL-UNESP/Araraquara, SP, Brasil. Email: m_meiresan@hotmail.com

⁹⁹ Coordenadora Pedagógica da Universidade Aberta do Brasil – Tarumã, SP, Brasil. Email: stelamary@gmail.com

¹⁰⁰ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL-UNESP/Araraquara, SP, Brasil. Email: zaniolo@fclar.unesp.br

crianças e jovens com potencial elevado em Centro de Atendimento Educacional Especializado, verificando o quanto ela se efetiva como oportunidade de desenvolvimento das potencialidades desse alunado. Nesse sentido, aponta Sacristán (2000, p.104) que o conceito de prática não pode ser dissociado da noção de currículo como construção realizada no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Esse autor organiza os níveis ou fases de objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. Partindo das definições elencadas pelo autor, é no currículo em ação que se encontra o espaço de concretização real do currículo e é nesse âmbito que o professor poderá concretizar a flexibilidade e o enriquecimento necessários para o efetivo atendimento ao aluno com potencial elevado.

Palavras-chave: Currículo; Atendimento Educacional Especializado; Capacidade Elevada.

Introdução

“O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras. [...] Nosso interesse centrar-se-á naquelas atividades que mais diretamente possibilitam a função cultural da instituição escolar e, de forma concreta, desenvolvem o currículo escolar”.

SACRISTÁN, 2000, p.207-208.

O presente texto refere-se às reflexões propostas no desenvolvimento da Disciplina Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP campus de Araraquara; busca apontar algumas características gerais e específicas de práticas no atendimento às crianças e jovens com capacidade elevada, tendo como referência o texto de Gimeno Sacristán.

Nesse sentido, partindo da epígrafe acima onde Gimeno nos faz refletir sobre o currículo em ação e de como ele se configura na prática, o papel das atividades e tarefas como instância de ação, bem como o tempo na qual elas ocorrem e se projetam. Relacionando com o atendimento às crianças e jovens com potencial elevado, como isso se dá? Como o currículo se configura na prática para oferecer oportunidades

educacionais reais de desenvolvimento das potencialidades desses alunos? As atividades que preenchem o tempo desses alunos na escola como se relacionam com as demais?

O atendimento educacional aos alunos com potencial elevado tem sido um desafio, tanto para o professor da sala regular, quanto ao professor especialista, no sentido de reconhecer que por maiores que sejam as habilidades individuais, são necessárias oportunidades de atendimento adequadas para que os alunos aperfeiçoem plenamente seu potencial.

No Brasil esse atendimento tem amparo em bases legais que garantem um olhar atento a esse alunado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e talentos diversos. O que é imperioso analisar é como isso se configura na prática?

Nesse sentido, aponta Gimeno (2000, p.104) que o conceito de prática não pode ser dissociado da noção de currículo como construção realizada no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados.

A compreensão das necessidades educacionais dos alunos com capacidade elevada exige, muitas vezes, a modificação curricular, estratégias de flexibilização e de adaptação de rotinas, de atividades pedagógicas diferenciadas e de clima favorável para o desenvolvimento de suas potencialidades, desse modo entende-se as tarefas e atividades escolares como elementos reguladores, conforme relata Gimeno Sacristán:

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno com o aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. (SACRISTÁN, 2000, p.209).

Dessa maneira, algumas práticas pedagógicas flexibilizam as relações entre professores e alunos, favorecendo a aprendizagem, e o encontro de interesses, prevendo ações que respeitem ritmos diferenciados, que propiciem atividades/tarefas que favoreçam a reflexão, discussão e a participação individual e coletiva.

Segundo Pereira e Guimarães:

A concepção do currículo escolar por parte de alguns professores, muitas vezes, inibe iniciativas pedagógicas aos alunos de potencial superior. Uma das dificuldades encontradas por alguns educadores reside no fato de terem expectativas quanto à maneira de se promover a aprendizagem, pois entendem o currículo como instrumento de difícil flexibilidade [...] Ao se confrontar com o aluno de alto potencial, o professor constata que o ritmo é diferenciado, que o currículo precisa ser enriquecido, ampliado ou alterado e que as respostas não são as esperadas usualmente. (PEREIRA E GUIMARÃES, 2007, P.164).

Nessa perspectiva é importante explicitar como Sacristán organiza os níveis ou fases de objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo em ação, o currículo realizado, e o currículo avaliado. Partindo das definições elencadas pelo autor, é no currículo em ação, espaço de concretização real do currículo e, é nesse âmbito que o professor poderá concretizar a flexibilidade e adaptação, necessárias para o atendimento ao aluno com potencial elevado.

Segundo o autor o conceito de prática pedagógica não se restringe a atividades e tarefas, é muito mais amplo, englobando esferas pessoais e institucionais. Destaca que os professores são influenciados por fatores pessoais, extra-escolares, escolares, e por aspectos relacionados à sua formação profissional.

Nesse contexto, o atendimento às crianças e jovens com potencial elevado ainda carece de formação específica, este tem sido um constante problema: “sabe-se pouco, faz-se pouco; sabe-se mal, faz-se mal... pois o fazer reflete o saber, ou a falta dele...” (GUENTHER, 2011).

O cenário Brasileiro

A legislação brasileira reconhece a necessidade de atendimento especializado ao aluno com capacidade elevada e garante estratégias para a realização de programas educacionais destinados a atender suas necessidades. Esse atendimento é preconizado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros Especializados.

No entanto, a dificuldade está em identificar esses alunos e consequentemente oferecer reais possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades. Guenther aponta as distorções quanto a tradução da terminologia no Brasil – gifedness e gifted = dotação e dotado e High ability = capacidade elevada. Esta última traduzida como altas habilidades. Ressalta que conceitos mal assentados e imprecisão de termos geram insegurança, dificultando posicionar o trabalho educativo.

Existe a dificuldade em lidar com conceitos demasiadamente amplos e superpostos, como dotação, capacidade elevada ou talento. Mas, em nossos meios, além dessa dificuldade, adotam-se termos e combinações de definição própria, como superdotação-barra-altas habilidades, em documentos oficiais, publicações e traduções (ao final, lista de documentos oficiais consultados), que extravasam para a mídia e vão se popularizando pela frequência do multiuso. Porém, um cenário assim confuso dificulta a compreensão dos conceitos, o que se reflete no dia a dia escolar, inibindo e obscurecendo esforços para identificação e provisão de condições educacionais favoráveis aos alunos dotados e talentosos. (GUENTHER, 2010).

Considerando o exposto acima, nossa análise procurará descrever uma prática de atendimento às crianças e jovens com potencial elevado em Centro de Atendimento Educacional Especializado, verificando o quanto essa prática se efetiva como oportunidade de desenvolvimento das potencialidades desse alunado.

O CEDET – Centro Para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

O trabalho educacional do CEDET visa não só o desenvolvimento máximo das características de dotação e talento, como a formação integral das crianças talentosas, dentro dos valores humanistas de auto-realização pessoal, consideração e respeito aos outros, visão de mundo ampla e informada, e contribuição consciente e intencional para com o aperfeiçoamento da sociedade e da qualidade de vida humana.

Seus objetivos a curto, médio e longo prazo são voltados para a procura do talento e capacidades superiores nos escolares, e acompanhamento e estimulação do seu potencial.

A filosofia do CEDET sublinha a noção de que o desenvolvimento do talento na infância é melhor orientado quando levado a efeito através de programa de

enriquecimento global, diversificado e internalizado, partindo dos interesses e aptidões próprios de cada criança, a qual permanece na escola regular, em contato direto e na convivência quotidiana normal com seus pares etários. As atividades desenvolvidas no centro de enriquecimento proporcionam experiência e vivência complementar e suplementar ao projeto educativo escolar, e convivência com o grupo de pares constituído por outras crianças talentosas. Nesse sentido, o que Sacristán propõe é compatível com o conceito apontado pela filosofia do CEDET.

O Centro é uma instituição organizada com o objetivo de encontrar, localizar e orientar o projeto educacional de alunos dotados e talentosos em co-responsabilidade com a escola regular. Sem ser um empreendimento muito ambicioso, pode ser a maior força dentro do sistema de ensino, para promover interesse e dinamizar ação, não somente na direção específica ao fim a que se destina, mas impregnando toda a área da Educação na comunidade e região. (GUENTHER, 2011, p.79)

Após o processo de identificação dos alunos, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), elabora juntamente com o aluno e não para o aluno o Plano Individual de trabalho, é uma forma de organizar o enriquecimento educativo, de modo que cada criança receba aquilo que realmente precisa, e que melhor responde aos seus interesses e curiosidades. A elaboração do plano individual inicia-se pela avaliação conjunta com a criança sobre o que ela fez no semestre anterior, uma avaliação das experiências e ações desenvolvidas pelo aluno.

No CEDET, o professor facilitador acompanha a criança durante todo esse período, oportunizando discussões e reflexões sobre as atividades e projetos desenvolvidos, auxilia o aluno a refletir sobre suas escolhas, o que gosta o que não gosta de fazer, para juntos organizarem o plano de ação do semestre. Feito isso, os professores facilitadores seguem dois eixos de orientação: Bloco 1 - interesses e preferências e Bloco 2 – necessidades observáveis. GUENTHER, 2006, p.123-124

Após essas considerações, procede-se a análise do plano, estudando as possibilidades de realização, previsão de problemas e questões concretas relacionadas à execução, a conciliação com os horários que a criança tem dos trabalhos escolares e de outros afazeres, como regra é pensado em torno de dez horas semanais de trabalho.

Os facilitadores organizam o conteúdo verificando quantas crianças se interessaram por um mesmo assunto e a partir disso criam-se os grupos de interesse. Um grupo de interesse é formado por um número de 5 a 15 crianças que demonstram interesse por um assunto, ou habilidade específica, ou poderão se beneficiar pela participação e exposição àquele assunto, área, tema ou atividade.

Outra estratégia é a do Projeto, que diferente do grupo de interesse, representa uma resposta direta a uma curiosidade ou vontade da criança. “O maior potencial educativo do projeto está na oportunidade para convivência e identificação com um mentor significativo, que possa ser admirado por ser reconhecido como uma pessoa produtiva na comunidade.” GUENTHER, 2006, p.136.

No Centro também promovem-se encontros gerais, que acontecem pelo menos uma vez no mês, oportunidade para as crianças interagirem com seus pares etários, ocasião onde crianças de diferentes escolas e com diferentes tipos de capacidade se reúnem. As atividades são programadas em linhas gerais, de acordo com o nível de desenvolvimento e de interesse próprios da idade, ou do momento vivido na comunidade.

Na prática do Centro a formatação do plano segue: o assentamento dos objetivos, a coleta de dados sobre a criança, o trabalho com a criança na sua elaboração, o registro do plano aprovado e a avaliação das ações desenvolvidas após o período traçado. Nesse sentido nos reporta ao que menciona o Sacristán:

Um estudo puramente cognitivo das tarefas esqueceria aprendizagens de outra ordem implícitas na atividade escolar, de tipo afetivo, social ou motor. É evidente que cada tarefa, pelo tipo de tratamento a que se submete o conteúdo e pelo processo que desencadeia nos alunos para seu domínio, supõe uma peculiar forma de processar a informação, de apelar para estímulos variados, etc. À medida que seja um tratamento reiterado, é de supor que terá efeitos duradouros nas próprias estratégias de aprendizagens do aluno. SACRISTÁN, 2000, p.224.

Considerações Finais

As reflexões proposta por Gimeno Sacristán auxiliam o professor a repensar a sua ação pedagógica, com o objetivo de estabelecer como o currículo se concretiza. No

atendimento aos alunos com potencial elevado em sala comum essa postura é imprescindível, pois assim o professor poderá oportunizar aos alunos possibilidades de desenvolvimento das suas potencialidades.

Com relação às práticas adotadas pelo Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, percebe-se esse cuidado, a análise da estrutura do trabalho revela a relação entre as tarefas didáticas e os trabalhos acadêmicos dos alunos. Nesse sentido concordamos com Sacristán:

Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho. SACRISTÁN, 2000, p.238.

A partir desta base é importante destacar conforme nos aponta Guenther que para desenvolver um programa de atendimento aos alunos com capacidade elevada, na própria escola, é preciso envolver os professores de sala comum e os especialistas, agregando os recursos que existem na escola e na sua comunidade direcionando-os para possibilitar a esse alunado “algo mais” do que o trabalho regular de sala de aula. Nesse sentido uma prática efetiva para o atendimento a esses alunos precisa integrar-se ao contexto geral do projeto educativo, organizar-se em co-responsabilidade com a escola, como parte do sistema educativo, favorecer a participação da criança na vida da escola regular, incluir a família e envolver, integrar buscando trabalho conjunto com a comunidade.

Nessa mesma direção Sacristán aponta que:

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações. SACRISTÁN, 2000 p.203.

Pensar no currículo como algo que se constrói, segundo Sacristán, exige um tipo de intervenção ativa por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo;

analisar o caráter processual do currículo é esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo que sofre múltiplas transformações. “É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica.” Compreender esse processo pode auxiliar o professor a notar o significado real do que são as propostas curriculares, a análise do currículo em ação é o que dá o sentido real à qualidade do ensino, o professor, tendo consciência disso poderá no desenvolvimento do currículo oportunizar aos alunos com capacidade elevada reais situações de desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências Bibliográficas

- FREEMAN, J; GUENTHER, Z. Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas. São Paulo. E.P.U., Editora Pedagógica Universitária, 2000.
- FLEITH, D. S. org. (2007). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- GUENTHER, Z. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. 2ª Edição, Petrópolis: Vozes 2006.
- GUENTHER, Z. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. 2ª Edição, Petrópolis: Vozes 2006.
- PEREIRA,V.L.P; GUIMARÃES,T.G. Programas Educacionais para alunos com altas habilidades. In Fleith, D. org. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores, Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

CULTURA DIGITAL, CULTURA HÍBRIDA: SUGESTÕES PARA UM OLHAR SOBRE GERAÇÕES E TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Gaia Moretti¹⁰¹

LUMSA – Libera Università Maria Ss.Assunta (Roma – Itália)

Resumo

Este trabalho pretende contribuir na discussão sobre o surgimento da assim chamada “cultura digital” na sociedade contemporânea. A geração dos Nativos Digitais é uma realidade, porém, os grupos sociais e as comunidades contemporâneas são ainda formadas por uma multidão de gerações diferentes, cada uma levando consigo características próprias, o que vai formando uma cultura ainda não completamente digital, uma “cultura de transição”. O trabalho propõe-se então de identificar algumas características da cultura quase - digital e híbrida, relacionada de forma diferenciada com as tecnologias digitais virtuais, com uma análise das gerações contemporâneas relacionadas com sua aproximação tecnológica. Partindo por esta análise teórica, iremos explorar as potencialidades dos MDV3Ds (Mundos Digitais Virtuais em 3D) como potenciais (mas não únicos) agregadores de diferentes culturas e níveis de aproximação tecnológica na assim chamada Era Digital. A metodologia do trabalho é explorativa e não pretende oferecer uma análise exaustiva do fenómeno contemporâneo, mas sim apresentar ideias para uma discussão, através a apresentação dos dados colectados segundo o princípio da observação participante. Serão brevemente apresentados dois

¹⁰¹ LUMSA – Libera Università Maria Ss.Assunta (Roma – Itália). Email: moretti.gaia@gmail.com

casos de estudo sobre duas comunidades brasileiras, que poderão suportar a identificação da cultura quase – digital em um contexto criado pelas tecnologias digitais virtuais. Enfim, irá se abrir a discussão sobre o uso das ferramentas digitais virtuais para a implementação e a “cultivação” de comunidades híbridas.

Palavras - Chave: Cultura Digital; Comunidades; Virtual: Tecnologias.

Introdução

Este trabalho pretende contribuir na discussão sobre o surgimento da assim chamada “cultura digital” na sociedade contemporânea. As pesquisas mais recentes sobre as gerações e a Era Digital (Castells, 2003, Moretti e Schlemmer, 2011 et alii) mostram como, de facto, ainda não encontra-se desenvolvida uma cultura completamente digital na sociedade, bem como nas organizações. Este trabalho tem em muita consideração a cultura organizacional, sendo que a maioria dos grupos sociais criam-se e desenvolvem-se dentro de organizações grandes ou pequenas, que reúnem pessoas de diferentes gerações, opiniões, aproximação tecnológica. Em particular, o trabalho encontra-se focalizado sobre a questão da cultura das e nas comunidades, isto é, aquelas comunidades que desenvolvem dentro das organizações ao redor de projectos, tarefas quotidianas, trabalho colaborativo. Evidentemente, não excluimos que "subculturas" possam desenvolver-se independentemente pelas quotidianas estruturas sociais, mas apenas que as mudanças que interessam a cultura resultam mais evidentes em contextos organizacionais, e também mais observáveis.

A geração dos Nativos Digitais é uma realidade, porém, os grupos sociais e as comunidades contemporâneas são ainda formadas por uma multidão de gerações diferentes, cada uma levando consigo características próprias, o que vai formando uma cultura ainda não completamente digital, uma “cultura de transição”. Experimentamos hoje uma mistura cultural, uma com-presença de diferentes gerações e culturas nos mesmos espaços sociais, familiares e de trabalho, pela qual mistura surge hoje uma cultura realmente híbrida, resultado também de diferentes comportamentos e acontecimentos sociais ao longo do tempo.

Cultura digital, cultura híbrida

Vamos tentar então de identificar algumas características da cultura quase - digital e híbrida, relacionada de forma diferenciada com as tecnologias digitais virtuais, com uma análise das gerações contemporâneas relacionadas com sua aproximação tecnológica.

A sociedade contemporânea ainda não pode ser definida como “nativa digital” (Veem, Vrakking, 2006, Lemos, 2007), porém, a mesma sociedade precisa compreender a nova cultura nascente e atender ao menos algumas das necessidades por esta expressas.

Para individuar a tipologia de pessoas, de cultura, e de “nível de digitalidade” presente hoje na sociedade, propomos a seguinte descrição das gerações de pessoas presentes hoje na sociedade, e conseqüentemente, nas organizações:

Geração	Nascimento	Idade	% (na população)
Builders	1929 - 1949	> 61	17 %
Baby boomers	1950 – 1964	61 – 45	26 %
Generation X	1965 – 1979	45 – 30	21 %
Generation Y	1980 – 1994	30 – 20	20 %
Millennium	1995 – 2000	20 – 12	16 %
Nativos Digitais	Desde 2000	< 12	...

Tabela 1: Presença das gerações na sociedade contemporânea

A percentagem refere-se à presença das diferentes gerações na sociedade contemporânea, em um cálculo absolutamente não exato nem científico, que tenta reunir as reflexões da literatura sobre a "população organizacional" hoje. Evidentemente, a percentagem é geral e sem nenhum fundamento científico, pretendendo descrever uma situação geral; porém, discutindo em âmbito teórico, podemos presumir que as

organizações sejam hoje caracterizadas por uma percentagem bastante importante de jovens entre os 20 e os 45 anos, incluindo aqueles que começaram a trabalhar apenas recentemente e aqueles que já trabalham nas empresas há mais tempo; as outras gerações representam, em termos de presença a nível empresarial, um resíduo (quanto aos Builders), e uma presença forte (os Baby Boomers). A percentagem dos Baby Boomers presentes é motivada, na nossa opinião, pelo aumento da expectativa de vida e pelo aumento paralelo da idade média de aposentamento.

Brevemente, para fornecer uma descrição de cada geração:

Builders	Nasceram entre 1929 e 1949 Cresceram em período de guerra Disciplinados, respeitadores das regras e das leis Gostam de estabilidade e coerência Valorizam componentes históricas Preferem a comunicação face to face
Baby boomers	Nasceram entre 1950 e 1964 Representem a maior fatia de população Open Minded Rebeldes na sua juventude Conservadores nos seus 30 - 40 anos Optimistas, ambiciosos, leais, com emprego garantido O estatuto é importante Focam no trabalho, na carreira, e no curto / médio prazo
Generation X	Nasceram entre 1965 – 1979 Cresceram com ambos os pais a trabalhar (latchkey kids) Mais individualistas, auto confiantes e irreverentes Focam no trabalho, nas relações, nos seus direitos e competências Não estão focados em carreiras de longo prazo, lealdade corporativa e status Facilmente recrutáveis, difíceis de reter numa organização
Generation Y	Nasceram entre 1980 e 1994 Valores semelhantes aos Builders – optimistas, confiantes, sociáveis, valores e princípios fortes Confortáveis com mistura étnica Homens e mulheres esperam maior flexibilidade no trabalho Valorizam a comunicação informal
Millennium	São um cluster / geração radicalmente diferente das anteriores, considerando as variáveis comportamentais e atitudinais Estão rodeados de múltiplos media e gadgets A Internet desempenha um papel fundamental na sua vida diária São Multi Taskers Não tem noção, ou são indiferentes às consequências da sua utilização de tecnologia
Nativos Digitais	A sua tecnologia vai mudar radicalmente ao longo dos próximos 10 anos, mais do que nos últimos 20 A forma como abordam a pesquisa e a aprendizagem é totalmente moldada pelo seu novo “Techno – World”

Tabela 2: Gerações e tecnologias

Evidentemente, por causa da idade, a porcentagem da geração Millenium ainda é muito baixa na vida social e organizacional; pela mesma motivação, a porcentagem de Nativos Digitais presentes nas empresas é zero. Mas quem são os nativos digitais?

O termo “nativos digitais” foi cunhado por Prensky (2001), no livro *Digital Game-Based Learning*; outro termo é “Homo zappiens”, assim denominado pelos autores Veen e Vrakking (2009). Os nativos digitais representam, enfim, uma geração que nasceu em plena ebulição de uma cultura cibernética global sustentada pela multimídia e que, como consequência, se comporta, pensa e aprende de uma forma diferenciada. Um nativo digital move-se num quadro tecnológico que muda continuamente, aprende de forma diferenciada, age de forma sempre mediada pelas tecnologias.

Evidentemente, as organizações contemporâneas não são constituídas ainda por nativos digitais: elas são hoje formadas por um conjunto de gerações que convivem no dia-a-dia organizacional, cada uma com a sua cultura, suas práticas, suas metodologias e seu nível de aproximação tecnológica. Ao mesmo tempo, é evidente que uma organização vive dentro da sociedade, e portanto não pode ignorar os sinais da assim chamada Era Digital: a existência e o uso das novas tecnologias representam uma realidade com a qual cada cidadão ou empresário tem que lidar, em medida diferente e em lugares diferentes.

As pessoas, de fato, não podem fazer a menos de vivenciar a cultura que caracteriza o período histórico onde elas vivem; podem não gostar disto, até recusa-lo, mas, de qualquer forma, devem viver numa determinada era cultural, e muito dificilmente conseguem se opor. Isto é o que acontece hoje com a cultura digital, e isto é o que causa um hibridismo generacional entre as pessoas ainda não completamente envolvidas (ou nascidas) na Era Digital, e a existência da Era Digital, e da cultura digital, mesma.

Mas o que significa hoje “cultura digital”? Segundo Murilo Carvalho (2009, p. 70):

Cultura digital é um termo novo, emergente. Vem sendo apropriado por diferentes setores, e incorpora perspectivas diversas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade.

Sendo um sistema novo,

[...] existe uma real carência de representação conceptual para os fenómenos surgidos no âmbito da cultura digital. Yochai Benkler, que refletiu criativamente sobre a possibilidade de uma teoria política da rede, enxerga na emergência das redes sociais e da produção dos pares uma alternativa a ambos os sistemas proprietários fundamentados nas lógicas do estado ou do mercado. Este novo “sistema operacional” da cultura seria capaz de fomentar ao mesmo tempo criatividade, produtividade e liberdade, satisfazendo igualmente às demandas tanto de indivíduos quanto de coletividades. Benkler fala de uma ‘cultura participativa’.

Como já tinha entendido o Levy (1999, p. 81): Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos, em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

Seguindo a descrição das gerações acima fornecida, é importante notar como todas as pessoas que vivenciam a era digital pertencem a todas as diferentes gerações. Não é possível recusar a cultura dominante do período no qual se vive, talvez com a exceção da geração dos Builders, que podem hoje viver na lembrança e sem se mexer com as “maravilhas” contemporâneas. De fato, os Baby Boomers, a geração X, a geração Y, os Millenium, os nativos digitais, vivem todos na assim-dita Era Digital. A diferencia entre as gerações está, hoje, na forma de se relacionar com a sociedade e a cultura digital contemporânea.

Os nativos digitais representem, neste quadro a geração que nasceu já imersa na Era e na cultura digital, e começou se aproximar a esta desde quando nasceu. Os nativos digitais utilizam o computador desde pequenos, e seguem todas as mudanças das novas tecnologias sem problemas de adaptação. Os nativos digitais, hoje crianças, representem a geração que vai povoar o mundo daqui há uns dez anos, e que vivem a cultura digital

como a própria cultura primária. Os nativos digitais não precisam aprender os elementos da cultura digital, nem como aprender como utilizar as novas tecnologias: eles aprendem e interagem nas e por meio das novas tecnologias.

Ferramentas da Web: Mundos Virtuais e Redes Sociais

Partindo por esta análise teórica, podem ser exploradas algumas potencialidades dos MDV3Ds (Mundos Digitais Virtuais em 3D) como potenciais (mas não únicos) agregadores de diferentes culturas e níveis de aproximação tecnológica na assim chamada Era Digital. Vamos partir por uma descrição dos Mundos Virtuais e das suas potencialidades para a criação e implementação de comunidades virtuais, intendendo aqui para “comunidades virtuais” no seu sentido mais geral, os grupos de pessoas que utilizam as ferramentas da Web para partilhar ideias, trabalhos, conhecimento, interesses.

As potencialidades dos MDV3Ds derivam por acreditar, primeiro, nas novas tecnologias como ferramentas, cujas características lúdicas podem ser utilizadas para melhorar os processos de produção (de produtos, conhecimento e cultura), sim no produto, mas também nas pessoas que trabalham, ao fim de elas desenvolver criatividade e competências, sempre com a consciência do instrumento utilizado. Assim, trata-se de lugares que podem ser utilizados por pessoas que pertencem a diferentes gerações, porém, evidentemente o uso de um Nativo Digital irá ser diferente por aquele de uma pessoa da geração X ou Y.

Os MDV3Ds são, no fundo, construções digitais que representem lugares, reais ou não, onde os usuários movem-se e vivem, construindo relações com os outros usuários.

Um mundo virtual imersivo é a representação (simulada) de um mundo real. Os mundos virtuais hoje mais conhecidos são o Second Life, o Active Worlds, o There.com. O Second Life (SL) representa, provavelmente, o mundo virtual mais “popular” na Rede, com o acesso mais simples, e o mais enxergado com curiosidade pelos usuários, sejam pessoas ou empresas.

Para os nossos interesses, o potencial de agregação e de aprendizagem do SL é interessante por alguns motivos. O primeiro é o desenvolvimento da virtualidade primária, com todas as vantagens emocionais que ela comporta. Para virtualidade

primária (Moretti e Schlemmer, 2011) entendemos uma virtualidade realizada por meio da presença digital virtual (Schlemmer et alii, 2008, 2009), ou seja, por meio da representação digital virtual do usuário, que permite o desenvolvimento de relações entre os usuários permitindo a expressão de emoções, gestos, pontos de vista, opiniões, mediados pela digitalização, e permitindo a realização de ações conjuntas, como a construção de objetos ou a visualização e a concretização de conceitos abstratos. Isto permite o desenvolvimento de relações, e de ações, mais fortes daquelas desenvolvidas por meio das ferramentas da Web 2.0

O segundo motivo é representado pela possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem não convencionais (Sorrentino, Ranieri, 2008), que não sejam reproduções dos ambientes reais, ou simples ambientes e-learning com forum e chat. Se quiser, o ambiente de aprendizagem poderia ser um rio, com mesas suspensas no ar, pontos de encontro em cima das árvores e cadeiras flutuantes no céu.

A presença primária permitida pelo SL, através do utilizo dos avatares, permite também o desenvolvimento da experiência digital. Com certeza, esta não é mesmo uma experiência real, mas, através da representação gráfica do avatar, leva para o quem “move” o avatar mesmo uma experiência digital; para o avatar, é experiência primária que permite a sua “segunda vida”; para o ser humano atrás do avatar, é experiência primária do mundo digital, e primária também pois permite o seu desenvolvimento emotivo no seu próprio avatar. Então, para o desenvolvimento das comunidades virtuais nas direções da experiência e do conhecimento, este mundo virtual parece um jeito bom para a criação de metodologias novas de compartilhamento dentro das mesmas comunidades.

Uma das condições necessárias para que se possa falar de uma comunidades virtuais, é representada pela individuação dos lugares onde a aprendizagem se desenvolve. Portanto, se fala em Virtual Learning Environments (VLEs), lugares virtuais onde a aprendizagem é situada, locations onde desenvolver as praticas da aprendizagem e a colaboração entre os membros da organização. Os lugares da Web 2.0 são, realmente, os forums, as ferramentas blog e chat, e se caracterizam pelo utilizo dos canais de voz e do editor de texto. Estes lugares se caracterizam pela criação compartilhada de conteúdos por meio da participação de todos os membros; para estudar os elementos distintivos destes lugares, Dalgarno (2002) aplica a divisão do

construtivismo do Moshman aos ambientes virtuais de aprendizagem, assim identificando as características formais deles. Dalgarno (2002) e Sorrentino e Ranieri (2007) apliquem a subdivisão do construtivismo entre elementos endógenos, esógenos e dialéticos, respeito a instrução formal, a aprendizagem individual, a aprendizagem assistida e o learning by doing. Os elementos distintivos dos virtual learning environments para a instrução formal resultem:

Simulações de lugares difíceis a ser visitados;

Simulações de ambientes microscópicos;

Simulações de ambientes físicos com comportamentos dinâmicos;

Simulações de ambientes perigosos ou de alto custo para as skills practices;

Modelação visual de conceitos abstractos em 3D;

Interfaces 3D para estruturas de informação complexa.

Completando a linha teórica, Miani e Caggiano (2007) apresentam as especificidades da abordagem construtivista aplicada aos mundos virtuais (eles referem-se particularmente ao Second Life), indicando alguns pontos, assim definidos:

Construção (e não simplesmente reprodução)

Representação da complexidade

Mistura de emoções, cognição e tecnologias

Representações múltiplas da realidade

Práticas meta-cognitivas e de reflexão

Na nossa perspectiva, as comunidades virtuais podem ser desenvolvidas de maneira informal através das Virtual Technologies; segundo Schlemmer (2008, 2009), pode-se utilizar ferramentas virtuais para desenvolver características das comunidades como emotividade, sentido da adesão, colaboração e cooperação. As comunidades podem ser desenvolvidas nos Ambientes Virtuais Digital, devido à presença de formas diferentes de expressar a cooperação e a colaboração. Nos MDV3Ds, acima de tudo, os membros das comunidades podem colaborar não só em escrever documentos juntos (o que acontece, por exemplo, em ferramentas como Google Docs ou Wiki), mas também na construção de objetos em conjunto, em realizar simulações ou participar delas, a

fim duma formação através da experiência digital. A imersão, o carácter fundamental dos MDV3Ds, permite o desenvolvimento de interações digitais entre os membros da comunidade, pois eles podem construir objetos de conhecimento, podem construir uma representação digital de conceitos abstratos, podem partilhar experiências e práticas em um ambiente que permite que um monte de (virtuais) ações.

Assim, os mundos virtuais podem representar lugares para desenvolver e também observar o desenvolvimento das comunidades virtuais. O que é mais interessante, como irá ser mostrado nos casos de pesquisa, as comunidades podem ser formadas por diferentes gerações; em todos os casos, a cultura híbrida que representa o resultado da interação é gerada por uma colaboração entre os membros da comunidade. Os mundos virtuais criam, de certa forma, redes sociais tridimensionais que as pessoas podem utilizar de forma diferente; no caso de comunidades constituídas por pessoas que pertencem às gerações mais aproximadas com a tecnologia, o uso das ferramentas virtuais irá ser mais imediato, mas no caso da participação de gerações mais aproximadas, o ambiente virtual permite uma interação maior e as vezes melhor respeito às ferramentas da Web 2.0. A questão da aprendizagem é central no processo de conhecimento e uso dos mundos virtuais: com certeza, as gerações menos aproximadas à tecnologia encontram dificuldades maiores respeito às gerações “mais novas”; porém, o mesmo processo de “aprender fazendo” nos mundos virtuais faz com que seja mais fácil criar comunidades híbridas nos mundos virtuais do que nas redes sociais hoje “clássicas”. Nos casos apresentados em seguida, iremos observar como as comunidades que podem se formar dentro de um espaço virtual podem ser completamente híbridas, partilhar experiências e aprender de forma difusa, segundo um princípio pelo qual as gerações mais novas facilitam a aprendizagem das gerações mais antigas.

Casos de pesquisa

Vamos aqui brevemente apresentar dois casos de estudo, sobre duas comunidades brasileiras, que poderão suportar a identificação da cultura quase – digital em um contexto criado pelas tecnologias digitais virtuais.

O caso da UNISINOS (Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, S. Leopoldo, RS, Brasil), que comprou duas ilhas no SL para desenvolver diferentes projectos, refere-

se principalmente ao caso das comunidades desenvolvidas no SL. O primeiro projecto é representado pela Ilha UNISINOS, onde fica reproduzido o redondo da Universidade, para oferecer um referencial aos usuários que entrem pela primeira vez, e onde ficam os espaços utilizados para atividades diferentes, como o espaço do Grupo de Pesquisa Gpe-eDU, o lugar dos congressos, o espaço livre para aprender como construir objetos digitais virtuais. O objetivo do projeto consistia em criar um espaço digital virtual de informação, comunicação e interação para a inteira comunidade acadêmica da UNISINOS, para os professores-pesquisadores e alunos explorar, experimentar, vivenciar o novo espaço virtual no âmbito da Educação Online, enquanto potencializador de processos de ensino e de aprendizagem.

Esta ilha pode ser definida como “ilha de aproximação” ao SL e a sua tecnologia; já foram desenvolvidas aulas (reais) nas quais os estudantes começar a construção do próprio avatar, experimentar o voo, a troca de roupas, a criação de objetos, conhecer a ilha UNISINOS e divulgar este conhecimento para colegas e professores. Nesta fase, a atividade mais importante a ser desenvolvida é a da aproximação com a tecnologia, e a de aquisição de familiaridade com o meio virtual e as suas possibilidades. O projeto, concluído em 2006, representa agora um elemento básico para o desenvolvimento de eventos e aulas virtuais no METAVERSO SL.

O Grupo de Pesquisa representa, com certeza, uma comunidade que desenvolve atividades virtuais desfrutando as possibilidades oferecidas pelo meio (neste caso, o Second Life), e que acredita que o espaço virtual seja um espaço entre outros, um prolongamento da realidade (LEVY, 1999) e não algo de completamente destacado desta. No Grupo, a atividade de criação e desenvolvimento de propostas é realizada através dum compartilhamento de praticas, ideias e conhecimento que acontece tanto no mundo real (por meio de reuniões presenciais), tanto no mundo virtual (por meio de reuniões virtuais, eventos, criação de espaços, aulas virtuais). Qual é o sistema cultural de referência do Grupo? É interessante sublinhar como trata-se, com certeza, duma cultura ainda híbrida, pois nenhum membro do grupo é um nativo digital, por razões evidentemente ligadas a idade; apesar disso, parece uma cultura híbrida, muito focalizada nas tecnologias digitais virtuais, e caracterizada pela compreensão do virtual bem como prolongamento da realidade. Os problemas do “medo subterraneo”, ou da utilização das tecnologias, não é um problema do Grupo, pois, apesar de eles não ser

nascidos imersos na cultura digital, eles vivem imersos nesta, e aceitam a convivência com esta como produtiva.

A outra ilha desenvolvida pelo GP-edu foi a Ilha RICESU (Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior Universitário), onde estão presentes universidades brasileiras como a PUCSP, e a PUCRS, para um total de 13 universidades representadas, cujo presentemente vão-se adicionando novas instituições. Nesta ilha, as instituições participantes tiveram a oportunidade de criar e personalizar o próprio espaço virtual, colocando informações sobre a própria universidade, cursos e aulas virtuais, congressos e outros recursos. A ilha foi criada, inicialmente, pela equipe do GP e-du; foi desenvolvida a representação da sede digital virtual da RICESU, dos projetos que eram comuns a Rede, áreas para trabalho colaborativo/cooperativo, espaços para palestras, reuniões, discussões. Em um segundo momento, foram ofertados dois processos formativos a fim de desenvolver competências locais em cada uma das Instituições de Ensino Superior Católicas - IESC que integram a RICESU, de forma que fosse possível à elas desenvolverem seus projetos institucionais e de parceria no contexto da Ilha RICESU. Cada uma das IESCs da Rede indicou um professor da área da pedagogia, um da área tecnológica – design 3D e programação e um da área da arquitetura, para estes professores tornar um subgrupos de desenvolvimento e pesquisa na tecnologia de Metaverso em sua IESC. Desta forma, foram formadas 13 equipes de diferentes IESCs, (39 participantes virtualmente conectados) que atuaram em conjunto de forma presencial digital virtual.

O que é mais interessante, criou-se na RICESU uma verdadeira comunidade inter-universitária. Representantes das diferentes universidades procuravam se encontrar na Ilha, para discutir juntos as novas propostas a desenvolver nos diferentes espaços, os resultados obtidos (ou não) com os estudantes: além dos grupos universitários trabalhar juntos nos próprios projetos na RICESU, eles encontravam-se com os outros grupos nos mesmos espaços, escolhendo se encontra lá e não, por exemplo, num espaço físico ou num chat. Esta escolha foi realizada por acreditar que o espaço mesmo pudesse implementar o desenvolvimento de projetos e atividades melhor que um espaço físico; e que a representação dos usuários por meio dos avatares fosse um meio de “inclusão digital virtual” útil, por um lado, para aumentar a padronização do meio, e por um outro, para desenvolver relações entre os avatares diferentes das possibilitadas por um chat, ou

por uma relação formal numa universidade real. No SL, por exemplo, e num contexto deste tipo, os participantes do grupo não adverte diferenças de estatuto ou de importância: cada um está trabalhando para o melhor resultado possível. Este tipo de relação seria ao menos complicada num contexto universitário real, que tem papéis e convenções para respeitar; neste caso (como em muitos), o elemento lúdico do SL contribui na criação duma sensação de liberdade dos participantes, os quais adverte o trabalho colaborativo livre das restrições da vida real, mais engraçado; enfim, eles têm mais vontade e interesse em trabalhar juntos. A RICESU representou o meio digital virtual para permitir, possibilitar e implementar relações, aprendizagem, desenvolvimento de metodologias e produção de conhecimento; a ilha ficou, assim, um verdadeiro espaço de convivência digital virtual (Schlemmer et alii, 2006, Schlemmer, 2008). Neste caso, o sistema cultural dos participantes no projecto é variado e muito mais híbrido do do GP-edu; isto é devido com certeza à presença de muitos grupos de trabalhos diferentes no mesmo espaço, com sistemas básicos de referência cultural diferentes. Apesar disso, a comunidade que se formou é uma verdadeira comunidade virtual, com certeza uma comunidade distribuída, caracterizada por uma cultura híbrido-digital.

Conclusões e sugestões para trabalhos futuros

O que acontece hoje na sociedade contemporânea? Diferentes gerações convivem e usam diferentes ferramentas para comunicar e partilhar interesses. A cultura híbrida não é uma característica exclusiva das comunidades virtuais, mas provavelmente acha o seu cumprimento na implementação das mesmas comunidades. O advento das tecnologias digitais divide hoje a sociedade em quem sabe utilizar uma ferramenta e quem não sabe fazê-lo. Não obstante isto, os grupos que hoje interagem na sociedade, e que constituem a sociedade mesma, são formados por uma pluralidade de gerações, e portanto acabam por ter uma cultura híbrida, caracterizada por um uso das tecnologias variado, dependendo da pessoa de referência para as diferentes tecnologias.

A cultura híbrida manifesta-se particularmente nas organizações, associações, lugares de trabalho de grupo, universidades, enfim, lugares de agregação social, especialmente lugares com uma estrutura organizacional bastante definida. No caso de pesquisa acima descritos, foi possível observar a criação de comunidades de cultura

híbrida graças à estrutura dos projectos, e aos processos estruturados de suporte ao aprendizagem.

A tecnologia há um duplo papel na questão da cultura quase-digital: por um lado, é a mesma evolução tecnológica que vai criando as diferenciações culturais e geracionais, pelo outro, as diferentes culturas podem achar um lugar de encontro através da tecnologia. Estes dois processos não sempre podem ser observados separadamente, mas um estudo mais aprofundado poderia sublinhar comportamentos e atitudes típicas da cultura digital, que concorrem à sua mesma formação.

Este trabalho encontra-se focalizado, evidentemente, sobre a questão tecnológica como parte da questão cultural. Os próximos passos poderiam ser a exploração dos domínios culturais relacionados com a política, a mistura étnica, e outras questões que, podendo ser mediadas pela tecnologia, porém não representem um tema exclusivamente tecnológico.

Referências Bibliográficas

- Argyris C., Schon D.A., (1998), Apprendimento organizzativo. Teorie, pratiche, modelli, Milano: Guerini e Associati.
- Belussi F.-Pilotti L.(2000), Knowledge creation and collective learning in the Italian local production system, Discussion Paper n.21,Dipartimento di Economia, UniPadova
- Castronova E. (2007), Universi sintetici, Milano: Mondadori
- Dalgarno, B. (2002). The Potential of 3D Virtual Learning Environments: A Constructivist Analysis. Electronic Journal of Instructional Science and Technology, 5(2)
- Lévy, P. (1999), Cibercultura, Rio de Janeiro: Editora 34
- Miani, S. - Caggiano, G. (2007) Alla ricerca del metodo, em www.didagroup.it
- Moretti G., Schlemmer E. (2011), Virtual Learning Communities of Practice in METAVERSE, in Zagalo N., Morgado L., Boa Ventura A. (eds.) Virtual Worlds and Metaverse Platforms: New Communication and Identity Paradigms, Hershey: IGI Global
- Prensky, M. (2001), Digital Game-Based Learning. USA: McGraw-Hill
- Prensky, M. (2005), Don't Bother me , Mom - I'm Learning. USA: Paragon House
- Prensky, M. (2010), Teaching Digital Natives – Partnering for Real Learning. USA: Corwin

- Schlemmer, E. (2008), ECODI – A criação de espaço de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso, in Cadernos IHU nº 103, S. Leopoldo: Unisinos
- Schlemmer, E., Trein, D., Oliveira, C. (2009), Metaverse: telepresence in 3D avatar-driven Digital-Virtual Worlds, em @tic revista d'innovación educativa, vol. 2, p. 26-32
- Sorrentino, G., Ranieri, L. (2008) Apprendimento 2.0, apprendimento 3D: competizione evolutiva o integrazione?, em www.didagroup.it
- Veen, W., Vrakking, B. (2006), Homo Zappiens. Educando na era digital, S. Paulo, Artmed

Tabela 1: elaborada pela autora (aulas de WebMarketing no ISCEM - Instituto Superior de Comunicação empresarial, maio 2010)

Tabela 2: elaborada pela autora (aulas de Comunicação Empresarial e WebMarketing no ISCEM - Instituto Superior de Comunicação empresarial, abril - maio 2010)

CONTRIBUTO DAS ATIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR PARA O DESEMPENHO ACADÉMICO A LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Márcia Moura¹⁰²

Marta Martins¹⁰³

Daniela Coimbra¹⁰⁴

Escola das Artes (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Unidade de Investigação em Música, Artes e Espectáculo (ESMAE, Portugal).

Resumo

As atividades de complemento curricular, espaços de aprendizagem não formal, complementares às salas de aula tradicionais, surgem do dever e necessidade da Escola de propiciar às crianças experiências distintas das vivenciadas no dia-a-dia, promovendo a formação integral de cada indivíduo e distanciando-se do mero transmitir de conhecimentos. Estes espaços além do contributo direto para o enriquecimento global do aluno promovem em simultâneo a ocupação dos seus tempos livres. Em Portugal, apesar do elevado número de alunos que frequentam estas atividades são ainda escassos

¹⁰² Escola das Artes (Universidade Católica Portuguesa, Portugal). Email: marcialopesmoura@gmail.com

¹⁰³ Unidade de Investigação em Música, Artes e Espectáculo (ESMAE, Portugal).
Email: marta.martins519@gmail.com

¹⁰⁴ ESMAE (Portugal). Email: danielacoimbra@esmae-ipp.pt

os estudos que contribuem para uma melhor compreensão dos seus custos e benefícios. Nesta comunicação, pretende-se relatar o estudo realizado no ano letivo de 2009/2010 com 329 alunos de seis escolas do norte litoral de Portugal e cujo objetivo foi o de analisar a relação entre a frequência de atividades de complemento curricular e o desempenho académico ao nível da Língua Portuguesa de alunos do 2º ciclo do ensino básico. Os resultados apontam para a existência de uma relação positiva entre a frequência de atividades de complemento curricular e o desempenho académico ao nível da Língua Portuguesa dos alunos do 2º ciclo do ensino básico da amostra considerada na investigação. Afigura-se que o contributo que estes espaços de ensino não-formal parecem ter na formação integral do indivíduo e no fortalecimento da relação escola-aluno facultam-lhes um lugar cada vez mais preponderante na contemporaneidade educativa nacional, pelo contributo que dão para a democratização da Escola e do ensino.

Palavras-Chave: Atividades de complemento curricular; Desempenho académico; Língua Portuguesa.

Introdução

Nas últimas décadas do século XX tem-se assistido a um crescente interesse pelas atividades extracurriculares e o seu contributo para o desempenho escolar, social e, conseqüentemente, para a formação integral do indivíduo. Num momento crucial em que se debate o papel da escola e se tomam decisões importantes relativamente aos currículos escolares, não deixa de ser pertinente ter em atenção estudos sobre o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares e a relação com o desenvolvimento de competências sociais, físicas e intelectuais, entre outras.

No entanto em Portugal os estudos são ainda escassos e referem-se especialmente a atividades desportivas (Peixoto, 2004). Por outro lado, também rareiam estudos somente sobre atividades de complemento curricular (ACC), mas estas serão, em termos de associação frequência/desempenho académico semelhantes às extracurriculares. A maioria dos estudos é proveniente de países de origem anglo-saxónica e referem-se a atividades extracurriculares em geral englobando tanto as que ocorrem dentro como fora do espaço escolar.

As ACC são atividades extracurriculares oferecidas pela escola e que não fazem parte do currículo escolar. Contemplam desde atividades artísticas como, por exemplo, clubes de música, de teatro, de artes visuais a atividades de cariz académico como, por exemplo os clubes de leitura, de inglês, de matemática, ou atividades desportivas como o desporto escolar. Estas atividades acontecem num ambiente informal, lúdico e motivante onde os alunos vivenciam experiências diferentes das que ocorrem nas aulas. Caracterizam-se por serem de frequência voluntária, com sessões regulares e periódicas, sob a supervisão de um adulto e são organizadas tendo em vista o desenvolvimento de determinadas competências e a concretização de objetivos.

Enquadramento das atividades de complemento curricular

As ACC estão consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo – lei nº 48/86, de 14 de Outubro. O artº 48, nos pontos 1 e 2, refere que as atividades curriculares «devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres» visando «o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade». Posteriormente, o Despacho n.º 141/ME/90, vem especificar a natureza «eminentemente lúdica, cultural e formativa» das ACC (art.º 2.º, alínea 1), podendo estas revestir «carácter desportivo, artístico, tecnológico, pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio, de desenvolvimento da dimensão europeia na educação» (art.º 2.º, alínea 2).

Benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares (dentro e fora da escola)

A investigação sobre atividades extracurriculares (dentro e fora da escola) tem demonstrado que existe uma série de benefícios associados à frequência destas atividades.

Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003), expõem os argumentos a favor da participação em atividades construtivas e organizadas: (a) adquirir competências sociais, físicas e intelectuais que serão úteis em vários ambientes incluindo a escola; (b)

contribuir para o bem-estar da comunidade e desenvolver um sentido de pertença à comunidade; (c) pertencer a um grupo socialmente reconhecido e valorizado; (d) estabelecer redes sociais de suporte para pares e adultos, que podem ajudar no presente e também no futuro e (e) experimentar e lidar com desafios. Também verificaram que o envolvimento nestas atividades previne comportamentos de risco e o abandono escolar. Contrariamente, o envolvimento em atividades não estruturadas ou solitárias, sem a supervisão de um adulto, como, por exemplo: jogar jogos de vídeo/computador e ver televisão estão associadas a absentismo e problemas de comportamento na escola bem como a delinquência, álcool e uso de drogas (Sweeting & West, 2003).

Holland e Andre (1987) analisaram os efeitos a curto prazo e de longa duração da frequência de atividades extracurriculares bem como a relação com a dimensão da escola e atividades desportivas, em estudos existentes até à data. Foram observadas as seguintes variáveis: autoconceito, desenvolvimento moral, desempenho académico, objetivos educativos e ocupacionais, valores dos adolescentes, entre outras. Os trabalhos examinados eram, maioritariamente, longitudinais, com alunos do ensino secundário, e os dados analisados foram obtidos nos registos escolares e nos livros de curso. Os resultados apontam para que o envolvimento nestas atividades seja um fator de promoção de benefícios sociais e da relação interpessoal de longo prazo promovido pelo trabalho cooperativo e informal em grupos, no espaço escolar. Também referem que estas atividades complementares às aulas promovem experiências significativas mantendo os alunos mais ativos do que nas aulas, trabalhando para um objetivo comum. O envolvimento em atividades extracurriculares é assim não só propiciador de desenvolvimento emocional, social e cívico (Mahoney, Larson, Eccles e Lord, 2005); mas está também relacionado com uma atitude mais positiva perante a escola dos alunos que frequentam atividades escolares (Marsh, 1992; Marsh & Kleitmann, 2002, Eccles & Barber, 1999), bem como a ambições educativas, como a frequência da faculdade (Marsh, 1992; Eccles & Barber, 1999).

Vilhena (1999) sumaria os benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares, mais propriamente das ACC: são promotoras da aprendizagem, facilitando a cooperação e a colaboração entre os pares e são um fator de integração na escola. Complementam a dimensão curricular e promovem o enriquecimento cultural dos alunos.

Estudos sobre as atividades extracurriculares (dentro e fora da escola), o desempenho académico e o desempenho na língua materna

Dos benefícios do envolvimento em atividades extracurriculares o mais estudado é o que refere uma relação positiva entre a sua frequência e o desempenho académico geral (Holland & Andre, 1987; Marsh, 1988; Eccles & Barber 1999; Elvira, Cívico, Cabrera, Osuna, Cabrera, & Olivares, 2006; Kinney, 2008; O’Dea, 1994; Peixoto, 2004; Simão, 2005). Outros estudos estabelecem uma relação entre a frequência destas atividades e o desempenho ao nível de algumas disciplinas específicas como a matemática (Kinney, 2008; Shropshire, 2007), a ciência e a cidadania (Kinney, 2008), a leitura (Dumais, 2006; Kinney, 2008) ou a leitura crítica (Shropshire, 2007).

O estudo de Marsh (1988) teve como objetivo relacionar a participação em atividades extracurriculares de alunos da escola secundária e pós-secundária, não só com o desempenho académico, mas também com as atitudes e os comportamentos dos participantes. As conclusões apontam para uma relação positiva e significativa entre os resultados obtidos no final do ensino secundário e no pós-secundário relativamente ao desempenho académico, no entanto, também está relacionado com o tipo de atividade desenvolvida. As atividades desportivas, os clubes escolares, os escuteiros (organizações eclesiais e de serviço comunitário) foram consideradas das mais positivas. Alguns efeitos negativos como problemas de comportamento foram relacionados com o envolvimento em associações e ainda que os participantes em dança obtêm resultados mais baixos em algumas disciplinas (como por exemplo matemática e ciências). Relativamente à participação em atividades musicais está positivamente relacionado com aspirações educativas e de frequência da universidade mas com menos cursos académicos. Os efeitos da participação nestas atividades são consistentes mesmo controlando o género e o ano de escolaridade, mas tal não sucede com a variável nível socioeconómico.

O’Dea (1994) realizou um trabalho envolvendo alunos da escola secundária que tivessem frequentado atividades extracurriculares duas vezes por semana pelo período mínimo de dois meses procurando estudar a relação com o desempenho académico. As atividades consideradas foram as desportivas, teatro, jornalismo, rádio, entre outras. As conclusões apontam para uma relação positiva entre as variáveis: os alunos participantes

em atividades extracurriculares obtiveram melhores resultados escolares do que os não participantes.

O estudo longitudinal (1983 a 1997) desenvolvido por Eccles e Barber (1999) com adolescentes envolvidos em atividades de artes performativas, desportos de equipa, pró-social (igreja e voluntariado), envolvimento na escola e clubes escolares analisou os benefícios e os riscos dessa participação. Os dados foram obtidos através de um inquérito sobre a participação em atividades extracurriculares e dos resultados escolares a que as autoras tiveram acesso nas sete recolhas do estudo. As autoras concluíram que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares obtiveram melhor desempenho académico do que os não participantes. Também verificaram que as raparigas se envolvem mais em atividades pró-sociais, artes da performance e em atividades relacionadas com a escola enquanto os rapazes se envolvem mais em atividades desportivas.

Em Portugal, Peixoto (2004) realizou um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico (CEB) e secundário (sétimo ano, nono ano e décimo primeiro ano) que frequentavam atividades extracurriculares desportivas tendo concluído que os alunos que as frequentavam tinham um melhor desempenho académico em relação aos que não frequentavam. Também Simão (2005) chegou à mesma conclusão e ainda que não se verificou diferença entre os grupos que frequentam atividades dentro e fora da escola relativamente ao desempenho académico.

Elvira et al. (2006) desenvolveram uma pesquisa sobre a influência que podem exercer as atividades extracurriculares (dentro da escola e /ou desportivas) no rendimento académico de alunos dos primeiro e segundo anos, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Os alunos foram divididos equitativamente pelos dois grupos: alunos que frequentam atividades e os que não frequentam. As atividades consideradas foram de 1) tipo académico (aulas de língua, particulares e de apoio, informática, mecanografia; 2) desportivo (judo, basquetebol, futebol, ténis, andebol, natação, etc) e 3) misto (que desenvolvem vários tipos de atividades das assinaladas anteriormente). Os resultados indicaram que o grupo que participa em atividades extracurriculares tem melhor rendimento académico relativamente aos não participantes, especialmente os que desenvolvem atividades de

estudo, apoio ou aulas particulares e os que participam em atividades mistas (desporto e académico).

O estudo longitudinal de Kinney (2008) envolveu alunos dos sexto e oitavo anos e pretendia analisar a relação entre o envolvimento em música e o desempenho académico. Os alunos dividiram-se por três grupos: participantes em coro, em banda ou sem atividade musical e foram controladas as variáveis estatuto socioeconómico e ambiente familiar ou envolvimento parental. As conclusões indicaram que os participantes na banda obtiveram melhores resultados que os não participantes em todos os sub-testes com exceção da disciplina de Estudos Sociais. A nível do sexto ano os alunos envolvidos na banda obtiveram resultados significativos nos testes de proficiência em várias áreas: Matemática, Ciência, Leitura e Cidadania em relação aos participantes em coro ou sem atividade musical. Também verificou que os alunos dos sexto e oitavo anos, de estatuto socioeconómico mais favorecido, obtiveram melhores resultados em todos os subtestes exceto nos de Leitura.

O estudo de Dumais (2006) com alunos do ensino elementar pretendeu avaliar o efeito do envolvimento em atividades musicais de complemento curricular sobre o desempenho e a avaliação realizada pelos professores. As conclusões apontam para que os alunos participantes em música de estatuto socioeconómico baixo obtiveram melhores notas nos testes de leitura do que os seus colegas de estatuto socioeconómico mais favorecido não participantes em música. Também verificou que os estudantes de baixo estatuto socioeconómico participam mais em artes performativas, artes e dança, ou em clubes ou desporto, do que em aulas de música.

O estudo de Shropshire (2007) pretendeu avaliar o impacto da frequência de programas de música e de desporto ou de ambas as atividades no desempenho académico a nível da leitura crítica e da matemática de alunos do ensino secundário nos Preliminary Scholastic Aptitude Test (PSAT) e nos Georgia High School Graduation Test (GHSGT). Concluiu que os alunos que participaram em ambas as atividades foram os que obtiveram melhores resultados a leitura crítica e matemática relativamente aos participantes só em desporto, mas não houve diferença significativa entre os participantes em ambas as atividades e os envolvidos em música. Quanto aos GHSGT os alunos envolvidos em ambas as atividades pontuaram significativamente mais alto do que os grupos de música e de desporto.

Wetter, Koerner e Schwaninger (2008) analisaram o efeito do envolvimento em música em alunos que frequentam do terceiro ao sexto ano (dos nove aos doze anos de idade) no desempenho académico geral e por disciplinas (Matemática, Francês, Alemão, História/ Geografia, História/Natural, Artes: Desenho, Pintura, Madeira, Têxtil, Música e Desporto). Os alunos foram divididos em três grupos: (1) os que praticam música em casa e/ou na escola (63 crianças); (2) os que não praticam música nem recebem aulas de artes (67 crianças) e (3) os que recebem aulas de arte mas não de música (14 alunos). Foram controladas as seguintes variáveis: género, ano escolar, rendimento familiar, música e arte. Os resultados mostraram que as crianças do grupo 1 (aulas de música) obtiveram melhor desempenho académico do que os seus colegas (grupo 2 e 3) e também nos resultados por disciplina, exceto em desporto. Apesar de as variáveis: prática musical, ano e rendimento familiar mostrarem ter mais influência na média geral, a música foi mais significativa quando as variáveis ano e rendimento familiar se mantinham constantes. Aferiram também que a prática musical continuada está relacionada com um melhor desempenho escolar ao longo do tempo.

Problemática, natureza do estudo e procedimentos

Num estudo quasi-experimental desenvolvido no ano letivo 2009/2010 em seis escolas básicas dos segundo e terceiro CEB do litoral norte de Portugal, com características socioeconómicas e culturais semelhantes, procurou estudar-se a relação entre a frequência de ACC e o desempenho académico dos alunos do 2.º CEB ao nível da Língua Portuguesa. Tendo em conta o objetivo formulado foi enunciada a seguinte hipótese de estudo: A frequência de ACC relaciona-se positivamente com o desempenho académico a Língua Portuguesa dos alunos do 2.º CEB;

Para a seleção das escolas participantes do estudo seguiram-se os seguintes critérios: existência de ACC na escola e de uma amostra significativa de alunos envolvidos nestas atividades, assim como a colaboração dos agentes educativos das respetivas instituições. Após o contacto das diferentes escolas nacionais, decidimos incluir na investigação as que demonstrando disponibilidade para participar também se apresentavam geograficamente mais próximas. Considerando estes critérios foram selecionadas seis escolas: escola Alfa, Beta, Omega, Gamma, Lambda e Delta. Como grupo experimental foram considerados os alunos que frequentavam ACC na escola

durante o ano letivo 2009/2010 e para grupo controlo os restantes alunos das turmas dos alunos frequentadores dessas atividades.

Neste estudo recorreu-se a um inquérito por questionário delineado para o efeito, com a pretensão de caracterizar a população amostral assim como recolher dados relativos às variáveis género, escola, ano de escolaridade e apoio parental. Além deste inquérito foram ainda recolhidos e analisados os registos de avaliação dos alunos relativos ao primeiro e terceiro períodos do ano letivo 2009/2010. Recorremos a metodologias essencialmente quantitativas, com recurso ao Statistical Package for Social Sciences - SPSS 17 - para tratamento e análise dos dados recolhidos. Iniciamos a análise pela estatística descritiva e num segundo momento recorremos ao teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis em detrimento da ANOVA, atendendo a que a nossa amostra não obedecia a todos os pré-requisitos deste teste. O critério para aceitar ou rejeitar a hipótese foi testado estatisticamente e determinada a sua significância considerando um intervalo de confiança de 95%. Há ainda a salientar que foi observado o princípio do anonimato, tendo os alunos sido previamente informados sobre o estudo e a sua finalidade, sendo a sua participação voluntária.

Caracterização da população amostral

As ACC em funcionamento nas seis escolas envolvidas neste estudo são frequentadas por 145 (5.º Ano – 63 alunos; 6.º Ano – 82 alunos) dos 329 alunos (5.º Ano – 155 alunos; 6.º Ano – 174 alunos) do 2.º CEB. Atendendo a que 21 alunos dos 329 não responderam à questão relativa à frequência de ACC (missing values) a nossa análise foi realizada com 145 alunos participantes em ACC e 163 alunos não participantes. Na amostra deste estudo a escola Alfa é a mais representada, com 136 alunos (ACC – 54; sem ACC – 82) seguindo-se a escola Delta com 83 alunos (ACC – 41; sem ACC – 42); a escola Omega com 36 alunos (ACC – 20; sem ACC – 16); a escola Beta com 21 alunos (ACC – 8; sem ACC – 13); a escola Gamma com 17 alunos (ACC – 15; sem ACC – 2); e a escola Sigma com 15 alunos (ACC – 7; sem ACC – 8).

A amostra revela equilíbrio no que se refere à distribuição de elementos do género feminino e masculino (Feminino – 162; Masculino – 146), sendo os elementos do género feminino (80) em número superior aos do género masculino (65) no grupo

experimental, havendo mais equilíbrio no grupo controlo. À semelhança da realidade relatada para o grupo experimental, a estatística nacional revela um universo maioritariamente feminino no ensino secundário, de carácter não obrigatório.

Relativamente à idade, os alunos que frequentam as ACC têm, em média, uma idade ligeiramente inferior (10,73) à dos alunos que não frequentam (10,77). Quando olhamos as médias das idades considerando o parâmetro género e a frequência de ACC verificamos que os elementos do género feminino do grupo experimental são os que, em média, têm uma idade inferior (10,59), seguindo-se os elementos do mesmo género que pertencem ao grupo controlo (10,67). Verificou-se ainda que os elementos do género masculino que frequentam as ACC apresentam em média idade superior (10,91) aos demais, mesmo aos elementos do grupo de controlo do género masculino (10,78).

Análise e discussão dos dados

Visão da escola

Nos inquéritos por questionário os alunos foram inquiridos sobre diversos aspetos relacionados com a escola e a frequência das ACC. Quando questionados sobre o gosto pela escola a maioria dos alunos, 93,75%, referem gostar da escola que frequentam, percebendo-se pelos relatos que é um espaço onde se sentem bem. Constatamos no grupo experimental que apenas seis alunos (1,97%) afirmam não gostar da escola, enquanto no grupo controlo 13 alunos (4,28%) manifestam este sentimento. Estes dados sugerem que, de uma forma geral, os alunos têm uma visão positiva da escola. Ainda neste âmbito, numa questão de resposta aberta, foram exploradas as razões associadas à visão positiva ou negativa da escola, tendo-se verificado que a maioria dos sujeitos refere razões de cariz pedagógico, com menção ao interesse pelas disciplinas, à forma de lecionar dos docentes, à necessidade de aprender/estudar e tirar boas notas, mas também as diferentes atividades disponibilizadas. Alguns alunos revelaram ainda preocupação com o futuro, com a importância do estudo e da escola na sua formação. Por outro lado, as relações interpessoais, com colegas, professores e funcionários, bem como o espaço físico da escola são também apresentadas como razões associadas a uma visão positiva e motivadora da escola. Olhando agora para o grupo de alunos que apresenta uma visão negativa da escola, constatamos que, tal como os anteriores,

referem critérios pedagógicos assim como o espaço físico da escola, tendo ainda sido mencionadas razões de índole pessoal, tal como a obrigatoriedade de cumprimento de um horário.

Quando os dados gerais foram cruzados com a variável «frequência de ACC» constatamos que o grupo experimental refere, maioritariamente, razões de índole pedagógica, seguidas pelas relações interpessoais e pela caracterização dos espaços. Relativamente ao grupo controlo, menciona que a sua visão positiva da escola se deve maioritariamente às relações interpessoais, seguidas pelos aspetos pedagógicos e pela caracterização física da escola. Esta análise conduz-nos para a conclusão de que as diferenças nos resultados intergrupos não são muito acentuadas, mas que os alunos que frequentam ACC demonstram uma maior preocupação com os aspetos pedagógicos, concedendo-lhes uma maior preponderância como fatores de ligação à escola. Situação semelhante foi relatada por Marsh (1992) e Marsh e Kleitmann (2002) nos seus estudos, nos quais narram um maior compromisso com a escola por parte dos alunos que participam em atividades extracurriculares. Vilhena (1999) afirma ainda que a frequência destas atividades se apresenta como um fator de integração na escola. Também neste sentido apontam os resultados obtidos por Eccles e Barber (1999) que confirmam que os alunos que frequentam atividades extracurriculares revelam um maior envolvimento nos estudos.

Apoio parental

Relativamente a este parâmetro os alunos foram questionados sobre o apoio que lhes é prestado pelos pais e/ou encarregados de educação. No caso do acompanhamento familiar 61,3% dos alunos frequentadores das ACC afirmam ter sempre o suporte dos encarregados de educação nestas atividades, 35,8% quando podem e apenas 2,9% referem que os pais nunca os apoiam nas atividades em que participam. Assim sendo, os dados parecem sugerir que na sua maioria os alunos que participam nas ACC têm o apoio dos pais/encarregados de educação nestas iniciativas, o que, no nosso entender, poderá ser um reforço para a permanência nestas atividades, mas também o assumir de um maior compromisso com a escola.

A frequência de ACC e o desempenho académico dos alunos

Com o objetivo de testar a hipótese em estudo recorreremos ao teste de Kruskal-Wallis, tendo-se verificado que no primeiro momento (média 1) existia já uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas médias a Língua Portuguesa do primeiro período ($H=9.899$, $p=0.002$). Constatou-se ainda que esta diferença se acentuou no terceiro período (média 2), o que nos é indicado pelo valor do teste no segundo momento ($H=15.103$, $p=0.000$). Atendendo a estes resultados podemos afirmar que a frequência de ACC se relaciona positivamente com o desempenho académico a Língua Portuguesa dos alunos do 2º CEB da amostra, visto que a média do grupo experimental apresentou-se superior à do grupo controlo nos dois momentos analisados, observando-se ainda um acentuar das diferenças entre os dois grupos do primeiro (1.º período) para o segundo (3.º período) momento.

Considerando que já anteriormente tínhamos relatado que os alunos do grupo experimental tinham uma visão positiva da escola associada maioritariamente a fatores de índole pedagógica, podemos também neste momento, perante estes resultados sugerir que o desejo de aprendizagem revelado por estes alunos poderá também ser extensivo a outras áreas de aprendizagem, e que estes atuem sobre o seu desejo de conhecimento, nomeadamente frequentando ACC. Os resultados descritos encontram paralelo em estudos anteriores que relacionam a frequência de atividades extracurriculares com a melhoria do desempenho académico geral (Holland & Andre 1987; Marsh, 1988; O’Dea, 1994; Eccles & Barber, 1999; Peixoto, 2004; Simão, 2005; Elvira et al., 2006; Kinney, 2008), mas também a habilidades relacionadas com a aprendizagem da língua materna, leitura e habilidades verbais (Dumais, 2006; Shropshire, 2007; Kinney, 2008).

Variáveis controladas

Procurando despistar a possível influência das variáveis género, escola, ano de escolaridade e/ou apoio parental sobre as análises e resultados descritos anteriormente procedemos ao seu controlo. Apesar dos resultados obtidos não indicarem a influência das variáveis testadas sobre as análises descritas é importante referir que foram encontradas diferenças significativas na média 1 dos alunos que não frequentam ACC quando testada a variável género ($H=4.958$, $p=0.026$). Atendendo aos resultados

apresentados é-nos possível confirmar que no caso da amostra participante do estudo, o envolvimento em ACC favorece o desempenho académico a Língua Portuguesa dos alunos do 2.º CEB.

Conclusões

Neste estudo procuramos dar um novo enfoque sobre as ACC que decorrem nas escolas nacionais em espaços “exteriores” à sala de aula gerida pelo currículo, incidindo na compreensão sobre a relação que se estabelece entre a frequência destas atividades e os resultados académicos a Língua Portuguesa dos alunos do 2.º CEB. Foi ainda nosso objetivo perceber que alunos frequentam as ACC e como são o seu desempenho académico e a relação com a escola influenciados por estes espaços de ação e produção de conhecimento. De forma a concretizar o objetivo delineado foi formulada uma hipótese que preconizava a existência de uma relação positiva entre a frequência de ACC e o desempenho académico a Língua Portuguesa dos alunos do 2.º CEB. Controlaram-se as variáveis género, ano de escolaridade, escola e apoio parental de forma a despistar a possível influência destas variáveis sobre a relação em estudo. Inicialmente, era nossa intenção controlar também a variável estatuto socioeconómico, contudo, a morosidade do processo e a falta de disponibilidade de algumas escolas em colaborar neste tópico do plano de trabalho impossibilitou a sua concretização. Contudo, é-nos possível esclarecer que as escolas envolvidas no estudo são caracterizadas nos seus projetos educativos como de estatuto socioeconómico médio-baixo.

Este estudo, de cariz predominantemente quantitativo, que teve por base um inquérito por questionário e os registos académicos de alunos do 2º CEB provenientes de seis escolas básicas públicas do norte litoral de Portugal conduz-nos à confirmação da hipótese formulada - A frequência de ACC relaciona-se positivamente com o desempenho académico a Língua Portuguesa dos alunos do 2.º CEB - constatando-se que os alunos do grupo experimental apresentaram um desempenho académico significativamente superior aos do grupo controlo, tendo esta diferença de desempenho sido acentuada entre o primeiro e terceiro períodos.

Além da percepção sobre a relação que se estabelece entre a frequência de ACC e o desempenho académico identificamos também que alunos se interessam por estas atividades. O nosso grupo experimental era composto maioritariamente por participantes do sexo feminino, recebem o apoio dos seus pais e/ou encarregados de educação nestas atividades e demonstram motivação intrínseca pela aprendizagem; apresentam uma atitude positiva perante a escola e, de uma forma geral, são melhores alunos que os demais.

Finalizando, podemos acrescentar que, apesar de o presente estudo não nos permitir generalizações, alargar as conclusões a outras escolas e/ou alunos revelou-nos uma visão das ACC como espaços libertos, de onde decorre ação e produção de conhecimentos; espaços preponderantes na contemporaneidade educativa pelo contributo dado para a formação integral do indivíduo.

Referências bibliográficas

- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations. *Sociological Spectrum*, 26(2), 117-147.
- Eccles, J. B., Barber, B.L., Stone, M.S. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889. Recuperado de <http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03g.pdf>
- Eccles, J.S., & Barber, B. L. (January, 1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43.
- Elvira, J., Cívico, F. A., Cabrera, R., Osuna, M., Cabrera, J., & Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundária. *Revista Electronica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 8 , 4 (1), 35-46. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/espannol/Art_8_82.pdf
- Holland, A., & Andre, T. (1987). The Effects of Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What is Known, What needs to be Known. *Review of Educational Research*, 57 (4), 437-466.
- Kinney, D. W. (2008). Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students. . *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 145-161.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J.S., & Lord, H. (2005). Organized Activities as developmental contexts for Children and Adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J.S. Eccles (ed). *Organized Activities as Contexts of Development*:

Extracurricular Activities, After-School and Community Programs (pp. 3-22). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/mahoney05.pdf>

Marsh, H. W. (1988). Extracurricular Activities: A Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or a Subversion of Academic Goals. Research Report. University of Sydney.

Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. Journal of Educational Psychology, 84, 553-562.

Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. Harvard Educational Review, 72 (4), 464-515.

O'Dea, J. (1994). The Effect of Extra-curricular Activities on Academic Achievement. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2092/453>

Peixoto, F. J. (2004). What Kinds of Benefits Students Have from Participating in Extracurricular Activities? Recuperado de www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Peixoto.pdf

Simão, R. I. (2005). A Relação entre Actividades Extracurriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos. Instituto Superior de Psicologia Aplicada ISPA. Lisboa: O portal dos psicólogos.com. Recuperado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>

Shropshire, W. B. (2007). Differences in student academic achievement between students who participate in music programs and students who participate in athletic programs. Doctoral Dissertation. Capella University.

Sweeting, H., & West, P. (2003). Young people's leisure and risk-taking behaviours: changes in gender patterning in the West of Scotland during the 1990s. Journal of Youth Studies 6(4), 391-412. Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/archive/00002727/>

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação. Coleção Perspectivas Actuais/Educação, Edições ASA.

Wetter, O. E., Koerner, F., & Schwaninger, A. (2008). Does musical training improve school performance? Instr Sci 37, 365-374.

Referências Legislativas

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237 - I Série.

Despacho nº 141/ME/90, de 1 de setembro. Diário da República.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E OS DESAFIOS DA CIDADANIA INCLUSIVA DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Valmir Flores Pinto¹⁰⁵

Universidade de Aveiro/Universidade do Porto
Universidade Federal do Amazonas – Brasil

Resumo

O ensino superior, a sociedade globalizada, a sociedade civil, o papel do Estado, as crises económicas e dos modelos de ação políticas são os diversos cenários que compõem o horizonte de reflexão da formação dos educadores na atualidade. Juntamente com o cenário sombrio da conjuntura económica e política, nomeadamente na última década, observa-se o processo de mercantilização do ensino, em especial no ensino superior. Ao tratar de ensino superior qualquer país que se interroga sobre si próprio, a primeira questão a colocar é se interrogar que tipo de ensino superior tem ou se está construindo?

Palavras-chave: Cidadania; Educação; Educadores; Formação; Mercado.

Introdução

Os processos e as tentativas de inclusão por meio da educação formal, em todos os níveis de ensino, não são uma realidade recente. No entanto, tornaram-se mais

¹⁰⁵ Professor de Filosofia, Filosofia da Educação e Ética da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. Doutoramento em Estudos em Ensino Superior, Universidade de Aveiro/Universidade do Porto, Portugal, sob orientação de Dr. Rui Armando Santiago e Dra. Maria Teresa Geraldo Carvalho. Email: valmirpinto@ua.pt

visíveis há poucas décadas a partir das exigências e organização da sociedade civil. Quando falamos de inclusão damos um enfoque mais amplo e orgânico que a simples introdução de conteúdos ou mecanismos nas instituições de ensino. O trabalho a ser desenvolvido neste artigo segue a proposta da inclusão para a cidadania, isto é, elementos de economia, política, cultura e ética fazem parte de nossa análise. Neste sentido trazem-se as propostas e as contribuições mais específicas do ensino superior para as profundas mudanças estruturais da sociedade estabelecida.

Comjuntura Sociopolítica e o Cenário do Ensino Superior

A discussão em torno do ensino superior e da formação dos educadores no contexto atual há que ter presente a consolidação do projeto de sociedade capitalista neoliberal, que se dá no contexto mais amplo da globalização, da economia e da cultura (Sanfelice, 2003). A qualidade do ensino superior tem sido objeto de observações contundentes nos diversos cenários da sociedade civil, o papel do Estado e os atores sociais formados pelos cidadãos, são alguns dos elementos iniciais na leitura de um cenário que tem como foco a relação entre ensino superior e sociedade civil na afirmação da cidadania.

Este compromisso da educação, em geral, e da Universidade, em particular, com a construção de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva, pelos indicadores da democracia, tem sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se garantam a todos as pessoas o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais, de tal forma que, no limite, nenhum ser humano seja degradado na sua relação com a natureza, no exercício do trabalho, seja oprimido em suas relações sociais, no exercício de sua sociabilidade e seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, no exercício de sua inserção na cultura. (Severino, 2008, p. 76).

As transformações pelas quais a sociedade de modo geral e da sociedade civil em particular, passou no século XX e nesta primeira década do século XXI, no que se refere às questões tecnológicas, às ciências, conjunturas políticas e económicas, ao avanço da biotecnologia, às grandes ideias e discussões de cunho humanitário, muitas inclusive

foram pensadas no ventre das instituições de ensino. Neste mesmo cenário a identidade do ensino superior, o conjunto de ideias e proposições já não parece tão claro.

Se no passado remoto era atribuída ao ensino superior uma significativa responsabilidade na formação profissional dos diversos campos, lideranças culturais e sociais, quadros administrativos e também como um mecanismo de ascensão social na sociedade civil, hoje se enfrenta uma realidade de incertezas, com enfoque mais no indivíduo que no cidadão.

“A partir do momento em que as nossas sociedades não têm outro horizonte senão o liberalismo político e económico mais ou menos ordenado, as exigências para com a política diminuem e reforçam-se, simultaneamente”. (Lipovetsky, 2004, p. 231-232).

Embora alguns tenham pregado o fim da história, com o progresso possível alcançado e a humanidade com todas as suas possibilidades realizadas e aperfeiçoadas (Fukuyama, 1992), e ainda o pleno processo de planetarização não só da cultura, mas também da economia e da política, o que se percebe é o sentimento de frustração em relação às expectativas não realizadas e às promessas não cumpridas de desenvolvimento e progresso das sociedades, a desvalorização da cultura e a banalização de muitas referências no que concerne à vida humana.

É um momento marcado pela minimização do Estado e pela maximização do mercado. É uma sociedade que dispensa o papel do ensino superior público gratuito, forjada à luz das referências da modernidade e privilegia a iniciativa privada. Trata-se do modelo societário capitalista neoliberal, determinado pelo fenómeno abrangente da globalização económica e cultural (Paulani, 2006).

No que se refere à educação, prevalece a teoria do capital humano, isto é, a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, uma vez que estamos numa “nova era”, designada por alguns de uma pós-modernidade (Severino, 2006).

Esta forma de programar a formação da sociedade civil e o ensino superior na conjuntura atual procede-se à reforma do Estado, a flexibilização dos direitos dos trabalhadores e à reestruturação produtiva (Frigotto, 2006). Portanto, não é a educação como algo isolado, mas dentro de um conjunto de medidas que o neoliberalismo está a implantar pelo menos há um século.

No entanto o cenário sombrio da conjuntura económica e política têm dois instrumentos de ação historicamente reconhecidos que podem apresentar alternativas para a humanidade, trata-se da educação e da sociedade civil.

Formação de Educadores e o Cenário do Ensino Superior Mundial

As Universidades, Institutos Politécnicos e as Instituições de Ensino Superior (IES) em geral estão diante dos desafios da própria identidade como fonte de investigação e de ensino e dos desafios do mercado. O Consenso de Washington (1989), na conjuntura dos anos 90, do século passado, esteve focado no eixo económico conforme as cinco categorias gerais: a instabilidade económica internacional, investimento, desigualdade, instituições e ideologia.

Na maioria dos países as instituições públicas são sinónimas de “fraqueza” nas reformas económicas. Frequentemente estão no centro das corrupções e enfraquece o sistema político do país. Renovar uma instituição requer tempo e capacidade de lidar com desafios políticos e técnicos, pois, geralmente, uma instituição está sujeita às descontinuidades políticas e volatilidade económica.

As consequências são prejudiciais para o conjunto das instituições de ensino, mas os reflexos são sentidos de modo especial na sociedade onde as IES desenvolvem significativa presença por meio de atividades de ensino, de investigação e prestação de serviço.

Estamos num momento em que há uma forte defesa do Estado mínimo e uma concepção minimalista do sujeito, com grande enfoque no indivíduo, onde o Estado deve proteger a liberdade individual, preservar a lei e a ordem, e promover a competição de mercado. O Estado deixa de ser de bem-estar social para ser Estado gestor, que permite um capitalismo “competitivo” como um modelo funcional (Silva Junior e Sguissard, 1999). Na prática, vê-se o contrário para salvar o mercado.

No modelo de reorganização pretendido no sistema educacional e difundido pelo neoliberalismo a educação passa a ser conduzida por políticas económicas e gerências em vez de políticas educacionais. Passa a ser conduzida como um negócio. Inclusive as funções do educador, nesta conjuntura, ganham novos mecanismos. “As funções de docência, supervisão, direção e orientação, estão a ser substituídas pela gerência do

processo, pelo controlo de qualidade, pela padronização e organização escolar” (Oliveira, 1998, p. 97).

Nestas circunstâncias o papel do docente perde o seu carácter político da atividade pedagógica. A educação ficará ameaçada a ser mais um instrumento de reprodução das demandas do mercado e o educador instrumentalizado como um “capital humano”, mercadoria do ensino.

Na mesma lógica a educação deixará de ser instrumento de mudanças e de cidadania para tornar-se adestramento. Transformam as questões políticas e sociais, ligadas à educação, “em questões técnicas” (Gentili, 1997, p. 18), visando à eficácia e eficiência gerências. O cenário, portanto, não é animador e a formação de novos educadores e, a educação superior em geral, não está imune.

Porém nunca se produziu, escreveu e pesquisou tanto na vida académica. Há simpósios, seminários, eventos internacionais, nacionais e locais de grande qualidade em todas as áreas do conhecimento. A Educação Superior, mais uma vez, é vista como saída para as crises económicas.

Conforme documento da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico – em um comunicado de setembro de 2009, onde afirma que para sair da crise económica global, é preciso mais do que nunca um maior investimento na educação universitária (OCDE, 2009). Neste sentido também a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, que ocorreu em julho de 2009 em Paris (França), com a temática *La Nueva Dinámica de La Educación Superior y La Investigación para El Cambio Social y El Desarrollo*, afirma:

Em nenhum outro momento da história tem sido mais importante que agora os investimentos nos estudos superiores, por sua condição de força primordial para a construção de sociedades do conhecimento integradora e diversa para fomentar a investigação e a criatividade. A experiência da década passada demonstrou que a educação e a investigação contribuem para erradicar a pobreza, para fomentar o desenvolvimento, para sustentar e avançar na consecução dos objetivos de desenvolvimentos acordados no plano internacional, entre outros, os objetivos do

desenvolvimento do milênio (ODM) e a educação para todos (EPT). Os programas mundiais de educação deveriam refletir estas realidades. (UNESCO, 2009).

As crises do capitalismo não são novidade, mas processo inerente à sua natureza. Os orçamentos para a educação encolhem e, no entanto, se faz necessário discutir o investimento contínuo na educação e na formação.

Neste sentido também a Conferência Regional de Ensino Superior para a América Latina e o Caribe, em preparação para o evento da OCDE 2009, coloca a educação como um direito humano e um bem público e social, devendo os Estados garantirem este direito e aponta uma meta de 40% até o ano de 2015, para ser atingida (UNESCO, 2009a).

Ensino Superior e Cidadania

A educação superior precisa ser mediação da cidadania e da democracia, pois, como a maioria das IES está estruturada a educação superior fica instrumentalizada aos “ventos” do mercado. “A educação superior é considerada como instrumento do desenvolvimento económico do país, e atende cada vez mais às exigências do mercado, transformando a aquisição do saber em um bem privado, especialmente da classe dominante” (Marques e Bittar, 2007, p. 53).

A afirmação da sociedade civil, como presença política, não foi uma conquista isolada no Ocidente, mas fruto de longos anos e processos de conquistas sociais e políticas, através de entidades e pessoas que perceberam que era possível uma participação mais efetiva da sociedade, nos planos de formação da democracia e da afirmação da cidadania.

Este processo pode ser identificado por Antonio Gramsci (1891-1937) como uma conquista hegemónica, conforme afirma Semeraro (2001).

“A partir do momento em que um grupo subalterno se torna realmente autónomo e hegemónico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, portanto, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as armas ideológicas

mais sofisticadas e decisivas, a luta por uma cultura superior autônoma, que seja a base ética (grifo nosso) do novo tipo de Estado” (Semeraro, 2001, p. 169).

Durante décadas a exigência de moralização teve um cunho coletivo. Durkheim (1963) afirma que “agir moralmente, é agir tendo em vista um interesse coletivo” e o “fim por excelência da conduta moral é a sociedade política ou a pátria” (Durkheim, 1963/2008, p. 51. 69). Estes traços são característicos da modernidade, que somados a outros como a democracia, a ciência, a subjetividade, a liberdade, o espírito de iniciativa e a concepção imanentista da história, cria uma nova visão ético-política vinculada ao exercício da liberdade e da participação ativa. Trata-se de uma iniciativa de “vontade racional, concreta e socialmente construída” (Semeraro, 2001, p. 174).

No entanto, os cenários das últimas décadas têm-se apresentado e formado baseados numa economia de mercado difícil de ser consistente com uma justiça igualitária. As fortunas se constroem e se perdem. Os trabalhadores perdem seus trabalhos, países inteiros estão a empobrecer, ou sendo empobrecidos, como resultados das flutuações do mercado que escapam ao controle individual e coletivo.

As IES públicas e gratuitas sofrem com a diminuição de verbas e uma espécie de “ditadura mercantil” ameaça o universo académico com exigências de produtividade próprias do mercado, seja no nível micro ou macro, como enfoca Boaventura de Sousa Santos (2010) ao falar sobre o contexto Europeu, dá o nome de “desuniversidade”.

“O projeto de reforma da universidade europeia corre o risco de virar uma contrarreforma. Caso isso ocorra, os critérios de mercantilização reduzirão o valor das áreas de conhecimento ao seu preço de mercado. O processo de Bolonha — a unificação dos sistemas universitários europeus — tem sido visto como a grande oportunidade para realizar a reforma da universidade europeia. Penso, no entanto, que os universitários europeus terão de enfrentar a seguinte questão: o processo de Bolonha é uma reforma ou uma contrarreforma? Há sinais perturbadores de que as forças da contrarreforma podem vir a prevalecer. As consequências serão o abandono dos princípios do internacionalismo universitário solidário e do respeito pela diversidade cultural e institucional em nome da eficiência do mercado universitário europeu e da competitividade. [...] Os critérios de mercantilização reduzirão o valor das diferentes áreas de conhecimento ao seu preço de mercado” (Santos 2010: Artigo em <http://www.adua.org.br/artigo.php?idArtigo=43>).

Formação de Educadores e Transformação Social

Para que a educação possa estar a contribuir com a transformação social e ser a identidade de uma sociedade cidadã, as reflexões a partir de uma reconstrução de valores que edificam o ser humano a partir da educação far-se-ão necessárias.

Temas como unidade, cidadania, identidade política, cultura, civilização, sensibilidade e razão formam o conjunto dessa jornada da valorização da educação superior e especificamente a formação dos educadores, como um instrumento de cidadania e transformação da sociedade em um espaço de relações políticas afirmativas.

É uma contraproposta ao modelo que a sociedade neoliberal, com um enfoque muito baseado no económico, apresenta e organiza a formação dos intelectuais com o objetivo de colocá-los a serviço da reprodução do material e espiritual da mesma sociedade.

Conforme destaca Gramsci (2010) a escola é o espaço da diversidade e valorização dos intelectuais e não do reducionismo. “A escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (Gramsci, 2010, p. 19).

O ensino superior na formação de educadores, neste sentido, poderá estabelecer uma relação orgânica entre a produção e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional, não de uma forma amorfa ou alheia, mas “difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais” (Gramsci, 1999, p. 95). Busca-se formar o intelectual crítico, capaz de perceber a contradição entre humanização e alienação e busque, por meio da formação, elevar o nível cultural da população.

Na perspectiva de Herbert Marcuse se acredita na possibilidade de criação de uma sociedade livre através de uma revolução qualitativamente diferente, que marca a ruptura com o princípio da realidade de dominação e repressão (Marcuse, 1977).

O ensino superior na formação de educadores e, na formação em geral, apresenta-se, dessa forma, como uma articulação entre pesquisa/ensino/paixão/vontade/projetos, contrário ao determinismo fechado de grupos económicos, mas aberto para a construção de projetos que visam à formação social e cidadã.

Este é o desafio de todos os educadores para a nova sociabilidade, ou então, restamos aceitar a barbárie. E mais, o ensino superior não pode desempenhar o papel de “guarda-noturno” para o Estado e os mercados, descrito por Gramsci (Netto, 1993, p.79-80).

O ideário neoliberal que começa nos países anglo-saxões espalha-se pela Europa setentrional e, após a queda do Muro de Berlim (1989), pela Europa oriental e meridional. Com o passar de algumas décadas verifica-se que as medidas que defendiam o Estado mínimo nos anos 90 do século XX, uma doutrina do liberalismo clássico, não foram concretizadas, então se fala em uma nova fase do neoliberalismo, como social-liberalismo, isto é uma intervenção mais ativa do Estado na área social, isto é, em face do pauperismo da sociedade. Trata-se, na realidade, de uma epistemologia de direita disfarçada de justiça social, solidariedade, filantropia e voluntariado (Fontes, 2006).

Por isso, o social-liberalismo, que é um mecanismo de hegemonia e estratégia política da classe dominante dentro do capitalismo, não deve ser aceite como um processo de conscientização humanista e social, mas como uma ideologia de manutenção da ordem capitalista que usa de intervenções políticas na questão social, e entre elas a educação, filantropia empresarial, terceiro sector e políticas assistencialistas não para questionar, mas para manter as bases de acumulação de capital para alguns e a miséria na base da hierarquia social.

O social-liberalismo é uma ideologia formulada, na expressão de Gramsci (Gramsci, 2002, p. 63) e tem como projeto hegemónico de classe bem definido: manter o poder económico, político e social. Nesta conjuntura, as universidades devem desenvolver uma formação que contribua para o mercado, com cursos rápidos, em muitos casos à distância e online e a educação passa a ser vista como mais uma mercadoria disposta nas prateleiras do grande mercado mundial globalizado.

Considerações Finais

Os desafios do Ensino Superior, em particular na formação de educadores, deverão se desenvolver numa formação abrangente, não só profissionalizante. Preferencialmente pública e gratuita, numa luta frente à privatização do ensino. Que

prima pelo conhecimento crítico, à diversidade científica, a e formação cidadã, o fortalecimento da liberdade de pensamento e de conceito, pelo investimento na pesquisa e visão de sociedade inclusiva e integradora. Dessa forma a educação voltará a ser um dos principais instrumentos de transformação social e não presa aos interesses do mercado de capitais. Neste sentido, a aproximação das IES – Instituições de Ensino Superior – com a sociedade civil é, inegavelmente, uma necessidade e uma mais-valia na formação dos cidadãos. Pois na medida em que a IES forma os cidadãos que serão responsáveis pelas mudanças político-sociais da sociedade em que está inserida, com uma visão mais comprometedora com as causas sociais, as diferentes esferas do mercado serão provavelmente ocupadas por sujeitos mais qualificados egressos dessa mesma unidade formadora.

Além disso, requer-se maior comprometimento dos agentes, principalmente os que ocupam cargos em instituições estatais, como os políticos e administradores, numa distribuição de verbas mais coerentes, de acordo com as necessidades peculiares de cada região, com o investimento no ensino básico, especialmente, na rede pública gratuita de ensino, a fim de que os alunos de baixa renda, oriundos dessas instituições, tenham condições de disputar em pé de igualdade as vagas das IES gratuitas com alunos da classe média e alta, que têm acesso a escolas particulares de renome.

Referências Bibliográficas

- Durkheim, E. (2008). A Educação moral. (R. Weiss, trad.). Petrópolis (RJ): Vozes. (Obra original publicada em 1963).
- Frigotto, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, J. C. e Neves, L. M. W. Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 241-260.
- Fukuyama, F. (1992). O Fim da história e o último homem. (M. Goes, trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1992)
- Fontes, V. (2006). Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. Observatório Social de America Latina, nº19, janeiro-abril. Buenos Aires: CLACSO, 341- 350.
- Gentili, P. A., A. e Silva, T. T. (1997). Neoliberalismo, qualidade total e Educação: Visões críticas. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gramsci, A. (2010). Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2º vol. 5ª ed. (C. N. Coutinho, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Obra original publicada em 1935).

- (1999). *Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce*. (C. N. Coutinho, trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1935).
- Lipovetsky, G. (2004). *O Crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos*. 4ª ed. (F. Gaspar e C. Gaspar, trad.). Lisboa: Dom Quixote. (Obra original publicada em 1992).
- Marcuse, H. (1977). *Ensaio sobre a libertação*. (M. O. Braga, trad.). Lisboa: Bertrand. (Obra original publicada em 1979).
- Marques, E. P. de S., e Bittar, M. (2006). *Reforma universitária e inclusão social: uma análise do ProUni e a inserção dos negros na Universidade*. In: F. M de A. Pereira, F. M. e M. R. Muller (Eds.). *Educação na interface relação estado/sociedade*. (pp. 49-59). Cuiaba (MT): EDUFMT/Capes.
- Netto, J. P. (1993). *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009*. Disponível: www.ocde.org. Acesso: Abril 2013.
- Oliveira, M. A. M. (1998). *Escola ou empresa?* Petrópolis (RJ): Vozes.
- Paulani, L. M. (2006). *O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: Sua dinâmica e seus impasses*. In: J. C. Lima e L. M. W. Neves, L. M. W. (Eds.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo* (pp. 67-83). Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.
- Sanfelice, J. L. (2003). *Pós-modernidade, globalização e educação*. In: Lombardi, J. C. (Org.). *Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas (SP): Autores Associados/HISTEDBR, 3-12.
- Santos, B. S. (2010). *Desuniversidade*. Disp: <http://www.adua.org.br/artigo.php?idArtigo=43>). Acesso 26 de abril de 2013.
- Semeraro, G. (2001). *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Severino, A. J. (2008). *O Ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios*. Educar. Curitiba (PR): Editora UFRP, nº 31, 76.
- (2006). *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje*. In: Lima, J. C., e Neves, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. (289-320). Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.
- Silva Junior, J. R., e Sguissard, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista (SP): EDUSF.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Disp. <www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso: abril 2013.
- (2009a). *Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe*. Disp: www.iesalc.unesco.org.ve. Acesso: abril 2013.

INVESTIMENTO E APLICAÇÃO DE RECURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL BRASILEIRA: AUSÊNCIA DE PLANEJAMENTO OU DE COMPETÊNCIA TÉCNICA

Rejane de Oliveira¹⁰⁶

Rosimeire dos Santos¹⁰⁷

Cláudio B. Gomide de Souza¹⁰⁸

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Resumo

Este estudo apresenta o resultado parcial de pesquisa realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e desenvolvida no âmbito de um curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. Tem como objetivo analisar a coerência entre o planejado e o executado por gestores municipais nos seus respectivos sistemas de ensino. A abordagem metodológica envolve a análise documental das normas de Gestão e Orçamento Municipal e o levantamento dos instrumentos de elaboração do planejamento educacional. Trata-se de verificar a aderência entre as políticas federais e municipais, bem como evidenciar a diminuição das distâncias e isolamentos entre os formuladores das políticas e seus implementadores.

Palavras-chave: Política Educacional; Gestão Educacional; Planejamento Orçamentário.

Introdução

¹⁰⁶ Universidade Estadual Paulista – Unesp. Email: rejane571@hotmail.com

¹⁰⁷ Universidade Estadual Paulista – Unesp. Email: m_meiresan@hotmail.com

¹⁰⁸ Universidade Estadual Paulista – Unesp. Email: claudio@fclar.unesp.br

Este estudo tem como objetivo analisar a coerência entre o planejado e o executado por gestores municipais nos seus respectivos sistemas de ensino. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e os elementos de análises foram obtidos mediante levantamento de dados e análise de conteúdo documental referente à gestão dos recursos de um município do interior do Estado de São Paulo. As informações quantitativas foram retiradas dos sites do Ministério da Educação (MEC)¹⁰⁹, Portal da Transparência Municipal¹¹⁰ e Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE)¹¹¹. As fontes documentais compreendem leis, decretos e manuais.

Cenário Educacional Brasileiro atual

A Constituição Federal (1988) define a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil como a união indissolúvel dos entes federados União, Estados, Distrito Federal e Municípios, autônomos entre si. Os municípios são territórios integrantes do Estado com competências próprias e poder para criar políticas públicas de interesse local. Os dispositivos de descentralização se fortaleceram a partir da década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, devido à denominada Reforma do Estado que causou significativo impacto sobre a Educação.

Adrião (2008, 780) afirma que os impactos da Reforma surgem uma década após sua vigência e estão evidenciadas nas estratégias de “introdução de mecanismos de accountability (responsabilização) na esfera pública” devido à transferência de responsabilização das ações aos municípios presente na política educacional atual implantada pelo Ministério da Educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação e Decreto n. 6.094 de 2007 intitulado “Compromisso Todos pela Educação”.

A descentralização da Educação ocorrida após a Carta Magna (1988) impulsionou a União, Estados e Municípios a organizarem o seus próprios sistemas de ensino em regime de colaboração. Em decorrência, surgiu um aparato de legislações que norteiam a administração, organização e financiamento da Educação. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a principal legislação criada nesta época

¹⁰⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

¹¹⁰ Disponível em: <http://www.tmunicipal.org.br/>

¹¹¹ Disponível em: <http://www4.tce.sp.gov.br/>

refere-se ao financiamento da educação, Lei n. 4.424/96, conhecida como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), posteriormente substituída pela Lei nº. 11.494/07, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Em 2007 o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação com a finalidade de cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação e com ele foram criados programas e ações com objetivo de melhorar os índices da qualidade para a Educação no Brasil.

Nos termos do Decreto n. 6094, 2007, o Compromisso Todos pela Educação surge como a “união de esforços entre os governos Federal, Estadual e Municipal em regime de colaboração pela busca da melhoria da qualidade da Educação evidenciada na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. Pressupõe a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) por todos os entes federados para que o esforço conjunto se traduza na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Configura-se, assim, como um planejamento estratégico para o desenvolvimento de ações e programas visando atingir as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação derivado do Plano Nacional de Educação.

O PAR se constitui como instrumento de gestão com caráter universal ofertado pelo governo federal aos Estados e Municípios com adesão de cunho voluntário. Somente a partir da adesão e assinatura firmada por prefeitos, nos quais se comprometem a elaborar o PAR com base no diagnóstico educacional local, é que esse será submetido à análise técnica por parte do Ministério da Educação para autorização de transferência direta de recursos sem necessidade de convênios aos municípios (Decreto, n.6094, 2007).

Em tal cenário, além da necessidade relativa ao domínio de conhecimentos relativos a políticas públicas educacionais, gestão pública, financiamento da educação dentre outros, o município se depara com desafios de ordem técnica para a elaboração do PAR devido à complexidade que envolve o preenchimento desse plano, pois exige do dirigente educacional competência técnica para operar o sistema de dados online disponibilizado pelo Ministério da Educação.

Adesão Municipal ao “Compromisso Todos pela Educação”

Segundo informações disponibilizadas no portal do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino (FNDE), “todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso”. A partir da adesão ao plano de metas, os municípios passaram a elaborar o seu Plano de Ações Articuladas visando gerar diagnóstico das necessidades educacionais locais, bem como criar metas e ações com base nas quatro dimensões que compõe o PAR: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada dimensão é subdividida em áreas com indicadores específicos e cada indicador é pontuado de 1 a 4, sendo que cada pontuação corresponde ao nível de necessidade da área. A metodologia adotada pelo MEC para ajudar financeiramente os entes municipais corresponde a pontuação 1 e 2, sendo a pontuação 3 e 4 responsabilidade do município. Ou seja, parte da demanda diagnosticada será analisada pelo MEC para auxílio financeiro e parte o município se compromete mediante assinatura de termo de cooperação técnica, além do termo de adesão à política.

O termo de adesão à política elaborada pelo MEC e assinado por prefeitos define a responsabilidade firmada com a Educação local nos seguintes termos:

No momento da assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumimos o compromisso de melhorar nossos indicadores educacionais a partir do desenvolvimento de ações que possibilitem o cumprimento das diretrizes estabelecidas no referido Termo de Adesão e também o alcance das metas estabelecidas para o IDEB. Visando promover a melhoria da qualidade da Educação Básica oferecida neste Município, nos propomos a cumprir integralmente as ações propostas no presente Plano de Ações Articuladas – PAR e, com a mesma responsabilidade estabeleceremos, em parceria com o MEC, sistemas de acompanhamento e avaliação das ações a serem desenvolvidas, além disso, é nosso compromisso divulgar a evolução dos dados educacionais à população local e estimulá-la a participar e promover o controle social de todas as ações propostas neste documento. Nossa sugestão de PAR concentra-se na melhoria gradativa dos resultados educacionais e tem o aluno como o centro de todas as decisões. Assim, o seu principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens, habilidades e

competências, atitudes e valores necessários para a sua formação integral. A seguir apresentamos o PAR elaborado a partir do diagnóstico realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com especialistas do MEC nos dias 18, 19 e 20 do mês de julho de 2007 e convalidado por mim, Prefeito Municipal. (Ministério da Educação e Cultura, 2007).

Apesar do termo de adesão apresentar data de julho de 2007, o município, objeto deste estudo, iniciou a elaboração da primeira versão do PAR, com vigência de quatro anos, somente em meados de 2008. Nos relatórios do PAR fica evidenciado que a forma de colaboração por parte do governo federal resumiu-se em oferecer formação aos profissionais da Educação e transferência financeira às contas das unidades escolares com objetivo de adequar os respectivos espaços físicos em atendimento à lei federal de acessibilidade.

Em 2011 um novo plano foi elaborado por todos os municípios com alterações nas normas e critérios para que, dessa vez, a União, por meio do Ministério da Educação, pudesse prestar apoio financeiro aos entes federados sem necessidade de firmar convênios, contratos, acordos e ajustes através de transferência direta às contas da prefeitura ou respectiva secretaria municipal da educação.

No entanto, em 2012, ocorreram novas eleições municipais e, conseqüentemente, mudanças de dirigentes educacionais caracterizando um recomeço das ações, com novas propostas e diferentes concepções.

A gestão no âmbito público exige profissionais com domínios especializados, articulados com especialistas de diversas áreas, constituindo “uma enorme rede de atores e de organizações que integram os esforços de implementação do processo de políticas” (Matias-Pereira. 2008.p.70).

O presente estudo tem apontado que as rupturas nas trocas de dirigentes educacionais municipais prejudicam a implantação de políticas educacionais no sistema educativo no que diz respeito à apropriação das informações que envolvem à administração e organização do sistema educativo, dos programas e projetos e conhecimentos de gestão financeira.

Situação do cumprimento da contrapartida financeira por municípios

A gestão de recursos públicos no Brasil ganha novo enfoque a partir da Lei Complementar nº 101, Lei de Responsabilidade Fiscal, que tem o papel fundamental de normatizar a elaboração e execução do orçamento público visando o aperfeiçoamento do processo de planejamento. Essa lei integra os três instrumentos de planejamento já previstos na Constituição Federal de 1988: Plano Plurianual (PPA); Lei Orçamentária Anual (LOA); Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Segundo o manual de elaboração do PPA para municípios, disponibilizado pelo Ministério do Planejamento e Orçamento, o processo orçamentário é constituído por três instrumentos:

O Plano Plurianual define as diretrizes, os objetivos e metas da administração pública para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. Estas despesas serão planejadas através das ações que integrarão os Programas do PPA, [...]

A Lei de Diretrizes Orçamentárias compreenderá as metas e prioridades para o exercício financeiro subsequente, orientando a elaboração da Lei Orçamentária Anual.

A Lei Orçamentária Anual proverá os recursos necessários para cada ação constante da LDO. (Grifo nosso. Ministério do Planejamento e Orçamento, 2011).

Tal aparato legal constitui o Planejamento Orçamentário atribuído a União, Estados e Municípios.

Considerando a necessidade de apoio financeiro do MEC e a contrapartida do município para o atendimento ao previsto, o município deve incluir no orçamento anual os recursos recebidos para execução das ações, nos termos estabelecidos na Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Art. 6º Todas as receitas e despesas constarão da Lei de Orçamento pelos seus totais, vedadas quaisquer deduções. § 1º As cotas de receitas que uma entidade pública deva transferir a outra incluir-se-ão, como despesa, no orçamento da entidade obrigada a transferência e, como receita, no orçamento da que as deva receber. (Brasil, Lei 4.320, 1964, § 1º, do art. 6º).

Espera-se, assim, que o PPA municipal apresente a situação atual estabelecendo indicadores e prioridades para o que se espera atingir até o final da vigência do plano com duração quadrienal.

Segundo as orientações para elaboração do PPA municipal o documento é composto por uma base estratégica e programas assim definidos:

Base Estratégica - compreende a avaliação da situação atual e perspectivas para a ação municipal, com o objetivo de subsidiar a definição da orientação estratégica do governo;

Programas são os instrumentos de organização da ação governamental para enfrentar um problema. Os programas têm objetivos, voltados para atender demandas de um público-alvo (Grifo nosso. Ministério do Planejamento e Orçamento, 2009, p.22)

Analisando os documentos do município objeto desse estudo, percebe-se que o diagnóstico educacional local aponta a dimensão infraestrutura e materiais pedagógicos como aspectos que demandam urgência, pois indica necessidade de reforma, manutenção, construção de unidades escolares e aquisição de mobiliários e materiais didáticos.

No entanto, analisando o Plano Plurianual elaborado em 2009 percebe-se que o documento não apresenta o diagnóstico da necessidade e os programas não definem os objetivos da ação de forma clara. Tal fato coloca em questão a competência técnica dos profissionais responsáveis pela elaboração do documento e/ou a falta de articulação entre o Departamento financeiro da Prefeitura e o Departamento da Educação, responsáveis pelo planejamento orçamentário.

Tendo em vista que o município se compromete a realizar as ações propostas no PAR, é fato que deve se considerar no orçamento público as demandas diagnosticadas para Educação com vistas ao real cumprimento das ações.

A ineficácia dos planejamentos municipais é apontada nos relatórios de análise das contas dos municípios paulistas pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE), pois os pareceres emitidos pelo TCE indicam “tendências desfavoráveis ao cumprimento dos limites e condições legais, que as prefeituras, historicamente, não planejam e executam adequadamente suas metas de arrecadação....” (Auditoria Eletrônica – Audep, 2012).

Considerações Finais

No que se refere à avaliação da implementação do Plano de Ações Articuladas realizada em alguns municípios brasileiros, pesquisas realizadas sobre esse tema identificaram fragilidades quanto aos limites a serem superados e destacaram aspectos relativos às contradições influenciadas por tensões ocorridas entre o Sistema Municipal de Educação e Prefeitura quanto às dificuldades e desconhecimento sobre a política PDE/Plano de Metas/PAR e o descumprimento da contrapartida assumida pelos municípios, fragilizando o regime de colaboração. (Massafiori, 2011, p.157).

Mendonça (2010) ao analisar a gestão da Secretaria da Educação de Teodoro Sampaio- Bahia referente ao planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas em escolas da rede tendo o PAR como base para os estudos concluiu:

Sobre a política de planificação educacional do município auxiliam na consideração de que o planejamento consubstanciado pelo modelo PAR segue a lógica de implantação de uma racionalidade técnica, científica e gerencial, no nível da educação municipal como forma de descentralização das políticas educacionais para as instâncias locais e de facilitar o controle e na cobrança em termos de eficiência e eficácia nesta execução. (Mendonça, 2010, p.107)

Os resultados das pesquisas convergem na identificação da fragilidade da política atual e a dificuldade da educação municipal em compreender a dinâmica em que está estruturado o PAR, assim como em operar o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação para inserção dos dados, corroborando com a afirmação de Junqueira (2011) em que considera o PAR como “novos modos de regulação” de matriz burocrática fundamentado no desempenho. (p.121)

Dentre as pesquisas realizadas neste campo vale destacar o estudo realizado em quatro municípios do Sertão Paraibano que aponta as debilidades da educação municipal devido aos percentuais da situação precária nos itens: gestão, formação, práticas e infraestrutura, sendo a última dimensão o mais preocupante, pois 92,9% dos indicadores da dimensão estudada indicam necessidade urgente de ações com apoio financeiro do MEC (Rodrigues, Araujo & Souza. 2011).

As pesquisas corroboram e ampliam a discussão em torno deste assunto que demanda aprofundamento, uma vez que esta política educacional de transferência de responsabilização aos municípios demanda que estes organizem a Gestão Pública relativa ao planejamento e finanças de tal forma que ofereça condições objetivas de realização das ações com eficiência e eficácia com olhar específico para Educação priorizando ao que dispõe o termo de adesão à política educacional Plano de Desenvolvimento e Plano de Ações Articuladas. Para tanto, a gestão administrativa e organizacional do sistema educativo deve estar associado ao cumprimento das competências inerentes a função segundo princípios básicos de gestão e estratégias que valorize o planejamento de médio e longo prazo.

Referências Bibliográficas

- Adrião & Garcia (2008). Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. Caderno de pesquisa .135 (38).p.779-796.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília. Recuperado em março de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007, Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. 2007. Recuperado em março,2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino FNDE. Plano de Ações Articuladas recuperado em 15 de março, 2013, <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>
- Junqueira, D.S.S. (2011). A implantação de novos modos de regulação do Sistema Educacional no Brasil: o plano de ações articuladas e a relação entre escolas e a União. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil.
- Lei n. 4320 de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília. Recuperado em 20 de abril de 2013 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm.
- Mafassoli, A.S (2011). Plano de Ações Articuladas: Uma avaliação da Implementação no município de Gravataí/RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil.

- Matias, J.P. (2008). Manual de Gestão Pública Contemporânea. São Paulo. Editora Atlas.
- Mendonça, D.F.C (2010). O plano de Ações Articuladas como suporte à dimensão pedagógica da gestão da educação municipal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Bahia. Brasil.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC. Termo de Adesão recuperado em 20 de abril de 2013 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/padrao.pdf>
- Ministério do Planejamento e Orçamento e Gestão. Manual de elaboração o passo a passo da elaboração do PPA para municípios. Recuperado em 15 de março, 2013, http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/publicacoes/090205_manual_elaboracao_PPA_municipios.pdf

ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO? VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PORTUGUESA

Ana P. Antunes¹¹²

Micaela Abreu¹¹³

Catarina P. Faria¹¹⁴

Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho, Portugal) &
Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal)
Centro Novas Oportunidades Inclusivo (Secretaria Regional de Educação e Recursos
Humanos-Madeira, Portugal)

Resumo

Atualmente, as universidades portuguesas, à semelhança das universidades internacionais, enfrentam o repto de responderem com qualidade à realidade inquestionável da diversidade e da inclusão, nomeadamente, a inclusão de alunos com necessidades especiais. Neste trabalho pretendemos analisar alguns aspetos inerentes ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior na perspetiva dos mesmos e de alguns professores. O grupo de participantes divide-se em dois grupos: um grupo de alunos, constituído por 13 elementos, com uma idade média de 23,9 anos, sendo nove do género feminino e quatro do género masculino; e um grupo de professores, constituído por 10 elementos, diretores de curso do 1º ciclo, com uma

¹¹² Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho, Portugal) & Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal). Email: aantunes@uma.pt

¹¹³ Centro Novas Oportunidades Inclusivo (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos-Madeira, Portugal). Email: micaelaabreu@gmail.com

¹¹⁴ Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal). Email: catarinapereirafaria@hotmail.com

idade média de 41,5 anos, sendo seis do género masculino e quatro do género feminino. Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, tendo sido construídos dois guiões diferenciados em função dos grupos de pertença. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo, no grupo de alunos, e através de procedimentos da grounded theory, no grupo de professores. Os resultados revelam percepções no mesmo sentido, em alguns aspetos, sobre as vivências académicas e as práticas educativas, quer se trate de medidas adotadas que se revelam facilitadoras da inclusão quer se trate de outras ações que deveriam ser repensadas pela sua desadequação ou pela sua não ocorrência. Finalizamos apresentando reflexões que podem ter implicações na organização da prestação de serviços aos alunos com necessidades especiais bem como na realização de estudos futuros.

Palavras-chave: Inclusão; Alunos com necessidades especiais; Professores; Ensino superior.

Introdução

O direito à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa, constitui o ponto de partida para a realização deste trabalho uma vez que alguns cidadãos ainda não o veem assegurado. Uma educação de qualidade, para todos, implica uma reedificação do ensino, não só no que respeita às metodologias e aos conteúdos programáticos, mas também à aceitação e à valorização da diferença, e isso ainda não foi plenamente conseguido.

À escola cabe o dever de providenciar um ensino inclusivo contraindo, em simultâneo, a função de agente educativo e social. No entanto, o processo de inclusão vai diferindo consoante o grau de ensino, tendendo a complexificar-se e a complicar-se à medida que o grau de qualificação aumenta.

Desde os anos 80 que se têm verificado grandes transformações no sistema de ensino português ao nível do ensino básico, secundário e superior. Todavia, até há pouco tempo, a inclusão foi permanecendo numa esfera político-educativa distinta, particularmente apontada para os serviços de apoio ao aluno, e a sua reposição no processo de ensino e aprendizagem obriga a um compromisso expressivo por parte das instituições.

A evolução das políticas de acessibilidade e de inclusão, as novas tecnologias, a democratização do ensino e a existência do contingente especial têm permitido aos estudantes com necessidades especiais (NE) novas possibilidades no acesso ao ensino superior, o que inevitavelmente conduz as universidades a refletirem sobre o processo de inclusão (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares, & Veloso, 2007).

Os estudantes com NE constituem desafios para o ensino superior, não só no que respeita às barreiras arquitetónicas, como também, e sobretudo, relativamente às questões acerca do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Tais factos obrigam a uma alteração da cultura organizacional no ensino superior, sobremaneira nas instituições mais tradicionais, determinando transformações para práticas de ensino mais adequadas e requerendo mais disponibilidade e apoio para todos os estudantes (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004).

A preocupação com a qualidade do serviço educativo prestado à diversidade de alunos no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente nas universidades, sendo que se constitui como um indicador de qualidade da instituição (Llorent & Furtado, 2012). Nessa lógica, no nosso país também se encontram estabelecimentos universitários com uma preocupação crescente a respeito da inclusão dos indivíduos com NE, verificando-se a criação de regulamentos específicos e gabinetes de apoio. Devido às dificuldades e dúvidas inerentes ao processo de inclusão foi criado, em 2004, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS). Nesse grupo participam diversas universidades portuguesas que procuram a partilha de experiências e a difusão de informações, bem como o desenvolvimento e a consolidação de formas de prestação de serviços, através da determinação de linhas de atuação comuns, que contribuam para a melhoria da atividade (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>).

Para que a inclusão seja efetivamente concretizada, as NE dos estudantes devem ser consideradas em todo o seu percurso universitário, desde o acesso até à conclusão do curso, sendo também necessário que haja uma adoção de atitudes inclusivas por parte dos docentes (Ferreira, 2007). Os professores que possuem perceções positivas acerca dos estudantes com NE parecem desenvolver mais frequentemente práticas eficazes de inclusão. Além disso, se durante a experiência profissional, o docente vivenciar situações positivas envolvendo estudantes com NE, poderá desenvolver perceções mais

positivas sobre a inclusão destes estudantes, associando a percepção da inclusão com a experiência adquirida (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Leatherman, 2007). Uma posição mais favorável do docente a respeito da inclusão pode estar associada à discussão desta temática e à sua valorização atual no meio académico e social (Sant`Ana, 2005). Por outro lado, uma posição menos favorável é justificada pela falta de preparação que o sistema educativo apresenta em relação à implementação deste paradigma educativo que exige recursos materiais e humanos que podem não estar disponíveis (Alqaryouti, 2010).

No que concerne às medidas educativas adotadas, as mudanças no perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior induzem os docentes a repensarem as suas práticas pedagógicas e a considerarem as diferenças individuais dos estudantes, pois a docência deverá ser exercida de acordo com o perfil dos estudantes. As medidas adotadas para facilitar a integração dos alunos portadores de deficiência ou com NE podem ser diversificadas e passam pela formação contínua dos professores, pela produção de recursos pedagógicos, pelo ajustamento dos currículos, pela formação de núcleos e projetos de apoio aos estudantes com NE (Correia, Malusá, Mourão, & Santos, 2011; Morejón, & Garcia, 2010; Taylor, 2005).

No entanto, parece que grande parte dos docentes universitários ainda se baseia na transmissão oral de informações através do método expositivo, valorizando o conteúdo em detrimento da forma e do ensino (Bisol & Valentini, 2012), atribuindo também pouca importância à formação profissional contínua (Reis, Eufrásio, & Bason, 2010). A formação revela-se um fator essencial na promoção do perfil do professor inclusivo (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012), pois a maioria dos docentes aprova a educação inclusiva mas demonstra dificuldades na realização da sua prática (Lidio & Camargo, 2008),

Neste trabalho temos como objetivo principal contribuir para a reflexão sobre a temática, cruzando a análise de alguns dados recolhidos em duas investigações distintas, realizadas no âmbito de dissertações de mestrado, apresentando-se uma centrada nos alunos e outra centrada nos professores (Abreu, 2011; Faria, 2012). Mais especificamente analisamos as percepções de inclusão/adaptação à universidade por parte dos alunos com NE e dos professores diretores de curso, e confrontamos as suas perspetivas.

Método

Participantes

O trabalho aqui apresentado é realizado a partir de dois grupos de sujeitos: um grupo de alunos e um grupo de professores, ambos pertencentes à mesma universidade pública portuguesa. O grupo de participantes alunos é composto por 13 sujeitos que se mostraram disponíveis em participar no estudo, sendo que um dos critérios de selecção era ter ingressado no estabelecimento de ensino superior nos últimos cinco anos letivos (de 2010/2011 a 2006/2007) e o outro critério cumulativo de selecção era a entrada no ensino superior a partir do concurso nacional pelo contingente especial (destinado aos candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, com a atribuição de 2% das vagas fixadas para a primeira fase do concurso nacional ou duas vagas).

Destes 13 participantes (num universo possível de 54 alunos que entraram pelo contingente especial nos últimos cinco anos letivos considerados), nove são do género feminino e quatro do género masculino, apresentando idades que variam entre os 19 e os 44 anos ($M=23,9$ e $DP=6,59$). Relativamente à idade de entrada na universidade deste grupo de estudantes, verificou-se uma oscilação entre os 17 e os 42 anos de idade ($M=22,5$ e $DP=6,24$). No ano letivo em que foi realizado o estudo seis alunos frequentavam o 1º ano, dois frequentavam o 2º ano, dois frequentavam o 3º ano e três alunos não tinham concluído o ensino superior. Além disso, os alunos encontravam-se distribuídos por 10 cursos e de diferentes áreas [Arte e Multimédia (1), Ciências da Cultura (1), Comunicação, Cultura e Organizações (1), Economia (1), Educação Básica (2), Engenharia Civil (1), Gestão (2), Medicina (2), Psicologia (1) e Serviço Social (1)].

O grupo de participantes professores é constituído por 10 elementos, que participaram voluntariamente no estudo, sendo que o único critério de selecção dos mesmos consistia em exercerem a função de diretor de curso do 1º ciclo do ensino superior, no ano letivo 2011/2012. O grupo é constituído por docentes com habilitações académicas de várias áreas do conhecimento, sendo três docentes da área das humanidades, dois docentes da área da engenharia, quatro docentes da área das ciências sociais e um docente da área da saúde.

Destes 10 participantes professores (num universo possível de 21 diretores de curso do 1º ciclo na instituição), seis são do género masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 53 anos ($M=41,5$ e $DP=7,7$). Os mesmos encontram-se a exercer funções como docentes na instituição de ensino no mínimo há um ano e no máximo há 20 anos ($M=10,6$; $DP=4,8$), e desempenham o cargo de diretores de curso há pelo menos dois meses e no máximo há cinco anos ($M=3,4$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Em ambos os estudos os dados aqui apresentados foram recolhidos através da realização de entrevista semiestruturada individual. Na investigação com os alunos a entrevista foi construída tendo em atenção as questões orientadoras da investigação e na entrevista utilizada por Rodrigues (2004), resultando um guião organizado pelos seguintes temas: 1) caracterização pessoal, 2) significado da deficiência, 3) adaptação académica, 4) perspetivas futuras e 5) finalização.

Na investigação com os professores o guião da entrevista resultou da análise dos estudos realizados sobre as atitudes dos docentes a respeito da inclusão no contexto educativo (Lídio & Camargo, 2008; Rebelo, 2011), dando origem aos seguintes domínios na conceção do guião da entrevista semiestruturada: 1) conceito de inclusão e de NEE, 2) medidas educativas e estratégias pedagógicas, 3) aspetos facilitadores e inibidores do processo de inclusão e 4) impacto do aluno com NEE no ensino superior.

Neste trabalho, como o foco estará centrado na análise do tema mais relacionado com a adaptação académica, só consideramos os dados, que as entrevistas permitiram recolher, referentes a esse aspeto.

Procedimento

Nas duas situações de estudo os cuidados éticos foram tidos em conta e as entrevistas foram realizadas mediante consentimento informado de cada participante,

assegurando-se a confidencialidade e o anonimato. No caso dos estudantes, contactámos o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior, que mediou a ligação com os alunos, e demos início à marcação e realização das entrevistas individualmente, nas instalações da universidade, num espaço designado para o efeito, com os alunos que autorizaram o contato e se disponibilizaram a participar. De seguida procedemos à transcrição integral das entrevistas e análise de conteúdo, através da categorização das respostas, considerando os elementos comuns de cada categoria encontrada, sendo que algumas categorias puderam ser agrupadas em subcategorias, mantendo o princípio da proximidade da associação (Bardin, 2008).

No caso dos professores, após autorização para a realização do estudo por parte do órgão responsável pela gestão e coordenação dos cursos do 1º ciclo da universidade (Colégio Universitário da Sociedade do Conhecimento), contactámos por e-mail todos os diretores de curso desse ciclo de estudos. As entrevistas foram agendadas com os professores que se disponibilizaram a participar, tendo sido realizadas maioritariamente nos respetivos gabinetes de trabalho. As entrevistas foram transcritas integralmente e no processo de análise de conteúdo e de categorização seguimos a abordagem da grounded theory (Strauss & Corbin, 1998). De acordo com esta abordagem foi realizada uma primeira análise individual das entrevistas através da abordagem indutiva, ou seja a partir das unidades de análise emergiram categorias de natureza concetual por meio de questionamento e nomeação constante. Após a análise e categorização individual, procedeu-se a uma análise global procurando as relações de similaridade entre as diferentes categorias, o cruzamento de informações e a redefinição das propriedades e das dimensões das categorias encontradas (Strauss & Corbin, 1998).

Resultados

Os dados são apresentados em função dos discursos dos alunos e dos professores sobre a perceção de vivências e mecanismos que facilitam a adaptação e a integração dos alunos com NE no ensino superior.

O que nos dizem os alunos

O grupo de alunos entrevistado revela que a transição para o ensino superior exigiu uma adaptação pessoal aos:

a) métodos de ensino (“...quanto ao método de ensino eu noto que sinto algumas dificuldades e provavelmente nunca me irei adaptar a isso (...). Eu acho que deviam utilizar mais quadros interativos ou fazer mais exemplos do que daqueles que fazem atualmente, ...” - E13), e

b) espaços físicos (“...é como já lhe disse em relação aos corredores, não é muito fácil se orientar sozinha, (...) tem as escadas mas isso também... é uma questão de hábito, é ter capacidade de memorizar...” - E10).

Em relação à adaptação social verificamos que os alunos relatam a ocorrência de diversos comportamentos na interação com os colegas e professores:

a) dependência dos outros (“...E depois durante as aulas eu pedia para emprestarem os apontamentos, para passar na altura, já que não oiço muito bem, ...” - E1);

b) afastamento do próprio (“...quando eu fazia as frequências parecia que corria bem, mas quando recebia as notas ficava desiludida e a partir daí comecei a me isolar muito aqui na universidade...” - E3);

c) afastamento dos outros (“...No princípio foi bom, mas depois, a seguir foi um bocado mais complicado porque os colegas, como já me conheciam e diziam como tinha esta surdez, muitas vezes afastavam-se...” - E6);

d) colaboração dos outros (“...algumas visitas de estudo integradas em trabalhos é complicado para mim, às vezes, mas felizmente tenho colegas e amigos que ajudam-me quando eu preciso e a dificuldade acaba por se esbater...” - E9); e

e) recusa dos outros (“...não queriam ajudar-me a fazer os trabalhos...” - E6); (“...e as pessoas afastavam os apontamentos para eu não ver...” - E1).

No que se refere às medidas de apoio emergiram duas subcategorias:

a) a flexibilização/disponibilização de recursos (“...Os professores trazem o documento numa pen. Tenho um computador com leitor de ecrã, que tudo o que aparece no ecrã do computador, ele vai lendo...” - E10; “...Pedi ao professor, no fim da aula, para fazer o favor de me dar os apontamentos porque não tinha percebido a aula muito bem. O professor disse que não, que aquele tinha sido um trabalho dele, (...) se eu quisesse que passasse na biblioteca que lá tinha...” - E3; “...a minha mãe, na altura,

pediu apoio porque aconselharam um computador qualquer que projetava os livros para o computador em tamanho maior. E ela pediu isso, mas só me foi dado um computador que não servia de nada, um computador normal que acabei por devolver...” - E7), e

b) a disponibilização de informação (“...por acaso eu fui, na altura que soube desse contingente de deficiência, fui à escola e eles também não sabiam que havia esse contingente, nunca tinham ouvido falar naquilo...” - E12; “...não pedi apoio porque não sabia que a universidade tinha apoios...” - E3; “...não, não sabia disso porque eu pensava que a universidade não tinha nada a ver com o apoio da Educação Especial. Pensava que era uma coisa separada...” - E1; “...como era uma coisa nova eu não sabia se tinha algum tipo de apoio, se me disponibilizavam na hora ao verem que eu era portador de deficiência e naquela ansiedade, talvez, de estar a chegar a um meio novo, não me ocorreu essa situação...” - E9).

Finalmente, na categoria designada por condicionantes do sucesso escolar, referente aos obstáculos encontrados pelos participantes no âmbito académico, emergem três subcategorias:

a) investimento pessoal

(“.... não deu para continuar. Os colegas, praticamente não falavam comigo, os professores não me ligavam, diziam para eu ir ao gabinete para me explicarem melhor, (...). Mas quando chega ao exame eu escrevo como sei e eles não aceitam a minha maneira de escrever, o que é um grave problema (...) não se esforçam para mudar isso e desisti duas vezes...” - E1);

b) constrangimento social

(“...É complicado, por um lado, uma pessoa ser assim porque a nível da comunidade social não compreende, não estão preparados para este tipo... (...) uma pessoa que é portadora sofre mais, a nível de discriminação e outras coisas. Sofre mais porque é assim... não é fácil conseguir arranjar alguma coisa, tipo trabalho, na universidade também não é fácil...” - E3); e

c) barreiras físicas (“...noto que nos anfiteatros e mesmo na sala do senado, as cadeiras que lá têm foram pensadas apenas para pessoas que escrevam com a mão direita e não para as que são esquerdinas...” - E13; “...mas uma pessoa quando sobe a escada, olha para o quadro e não vê quase nada e então escrever a vermelho, não se vê

nada...” - E12); “...às vezes, não apanho tudo o que está no quadro porque o professor tem a letra muito pequena, ou quando os slides estão projetados para a parede...” - E7).

O que nos dizem os professores

O grupo de professores entrevistado revela no seu discurso atitudes, que se traduzem em comportamentos quando se deparam com um aluno com NE, de proceder, ou não, à adequação das medidas educativas diferenciadas. No primeiro caso as medidas adotadas podem agrupar-se em diversas subcategorias:

a) Aprendizagem na sala de aula, adequando materiais (“Ela pediu-me várias coisas, nomeadamente que os professores autorizassem a gravação das aulas.” - E4; “Disponibilizar slides, muitas vezes, antes das aulas (...) e facultei-lhe sempre, atempadamente, a matéria que ia dar nas aulas” - E5), organizando o espaço (“Solicitar que elas ficassem sempre nas cadeiras da frente (...) Tem modificação apenas ao nível da posição que ocupa nas salas de aula. Há sempre o cuidado de evitar os anfiteatros.” - E5), e gerindo o comportamento na sala de aula do estudante e do professor

(“...um caso de um desses alunos, que no meio de aula desatou aos berros por um assunto qualquer, e levantou-se e saiu porta fora, o professor sabendo o caso que era, pura e simplesmente não ligou, deixou estar e, no início da aula seguinte o próprio aluno veio pedir desculpas porque sabia que não tinha-se portado bem.” - E2;

“Eu tive de alertar os professores, todos, para eles não estarem de costas, tinham de falar e verbalizar muito bem para elas conseguirem fazer a leitura pelos lábios.” - E5);

b) Avaliação da aprendizagem, adequando o método de avaliação (“Compreendo que no caso de uma oral, se é um aluno que é apenas mudo é mais fácil adaptar, na realização das provas orais porque se pode fazer uma prova escrita ou outro tipo de provas.” - E9); o suporte material (“Eu tinha de fazer o teste em word e ele conseguia com o computador ler entre aspas o teste.” - E6); o tempo de realização (“Ela tinha também direito a mais tempo durante as provas.” - E7); os critérios de correção (“Quando ela trocava algum vocábulo eu já sabia que se devia a dislexia e não à falta de conhecimento.” - E7); e o acesso à época especial (“Tive uma aluna (...) tinha epilepsia. A medida que lhe foi aplicada foi o acesso à época especial.” - E10); e

c) Estratégias complementares de atuação do professor, incluindo o trabalho direto com o aluno fora da sala de aula (“Praticamente dava-lhe aulas só para ela. Além das aulas normais, passava grandes tempos só com essa aluna.” - E2; “Disponibilizar tempo de apoio para poder rever alguns tópicos com ele.” - E8); o contato e articulação com os outros professores (“Explicamos por escrito aos professores e anexamos o relatório que nos foi enviado, a todos os professores das disciplinas em que o aluno vai ter aula.” - E3; “Depois, dessas alunas estarem aqui foi necessário tomar algumas medidas, portanto, foi necessário reunir com os professores do curso e solicitar (...) uma série de medidas.” - E5); a consulta do relatório técnico-pedagógico do aluno

(“O relatório recomendava aos professores e alertava para um conjunto de cuidados a ter (...) A recomendação que os técnicos faziam é que a aluna precisaria de mais tempo para realizar as provas de avaliação e isso foi sempre lhe dado e negociado com ela, para além de haver necessidade de ter as letras, se não me engano, em maior dimensão.” - E3);

o encaminhamento do estudante para outros técnicos (“Nalguns casos nós podemos facultar alguma orientação específica ao aluno, no sentido de procurar ajuda psicológica ou de recorrer a uma a consulta médica ou psiquiátrica.” - E1); o contato com associações relacionadas com a problemática (“Houve uma formação que fui eu que promovi com a Associação de Pessoas [X] (...) o curso desta associação funcionou aqui na universidade (...) mas era grátis para essas alunas com necessidades.” - E5), a pesquisa autodidata (“E acho que os professores não estão equipados para isso, inclusivamente eu que tive de pesquisar para saber o que eles tinham direito e o que eu podia fazer como professora para adaptar.” - E4); “Vou lendo coisitas assim (...) mas depende muito das pessoas com quem eu me cruzo, e às vezes, para eu as compreender em função das minhas observações eu vou tentando ver aqui e acolá se há explicações para aqueles comportamentos.” - E6); a monitorização das medidas educativas adotadas

(“Existe o outro trabalho de acompanhamento e de feedback da avaliação para saber se as coisas estão a correr bem, se há problemas ou se não há, se os professores estão a colaborar e estão a cumprir o que está estipulado ou não.” - E3);

e a salvaguarda das competências essenciais do currículo

(“Nós não vamos aceitar que o aluno não atinja aqueles limites considerados mínimos relativamente ao curso ou não desenvolva as competências que nós consideramos essenciais para que ele depois possa ficar detentor de uma licenciatura com a habilitação para que assim seja.” - E1).

Quando os professores relatam a não adequação de medidas educativas justificam a sua atitude a partir de três fatores:

a) a ideologia educativa (“Eu acho que o esforço maior é dos alunos, nem tanto dos professores. Os alunos são os que têm de apanhar o comboio que está andar, por isso, eu acho que isso não requer tanta formação, tanta adaptação dos professores” - E4; “Quanto mais for, digamos, omitido o problema, creio que melhor (...) É quase não ocorrência, tenho essa perceção. Não é uma questão que seja relevante” - E8);

b) o desconhecimento da existência da NE (“O aluno daltónico nas minhas aulas, ele é que me disse, por acaso, que era daltónico a propósito de eu ter falado de cores... As dislexias nós só damos por elas nos momentos de avaliação” - E5); e

c) a inexistência de recursos por parte da instituição

(“Se o aluno invisual precisar de uma máquina de dactilografar, se a universidade não tiver esse tipo de equipamentos, obviamente que o professor não pode fazer nada. A mesma coisa para um aluno surdo-mudo, não é um professor normal que vai conseguir dar uma aula a pessoa que seja surda (...) O professor será o último culpado porque não tem meios para colmatar o problema que existe - E9).

Discussão

Os dados recolhidos revelam perceções convergentes por parte dos alunos e dos professores face a algumas medidas adotadas, que se revelam facilitadoras da inclusão, e também no que se refere a algumas dificuldades sentidas.

A transição do ensino secundário para o ensino superior é percebida pelos alunos como um momento de ativação de recursos e exigência para lidarem com novas metodologias de ensino e, nalguns casos, com a adaptação ao espaço físico também. O ingresso no ensino superior é geralmente vivenciado com alguma ansiedade e expectativa pelos estudantes, colocando desafios diversos em termos desenvolvimentais e desafios acrescidos no caso de alunos com NE (Fernandes & Almeida, 2007; Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007).

Quando analisamos o número de participantes alunos verificamos que apenas uma pequena parte se mostrou disponível em participar no estudo, sendo que, dos últimos cinco anos letivos considerados, apenas aderiram alunos dos últimos quatro anos letivos. Este facto, ainda que a participação fosse voluntária, associado ao facto de alguns alunos não saberem, mesmo ingressando pelo contingente especial, que poderiam beneficiar de um estatuto de aluno diferenciado no ensino superior, bem como o desconhecimento da situação de NE do aluno relatada pelos professores, levam-nos a questionar a atitude dos alunos, que parece traduzir uma certa acomodação e distanciamento ou falta de interesse em relação à possibilidade de melhoria da qualidade dos serviços prestados. Certo é que alguns alunos também preferem não dar a conhecer a sua situação para evitar a emergência de atitudes preconceituosas por parte dos colegas e dos professores, que poderão desencadear situações de discriminação, como alguns relatos testemunham (“...não deu para continuar. Os colegas, praticamente não falavam comigo, os professores não me ligavam, diziam para eu ir ao gabinete para me explicarem melhor... - E1), sendo que os alunos sem NE têm tendência para perceberem de forma negativa os colegas com NE, ressaltando-se, no entanto, que esta percepção também depende da NE (Fernandes et al., 2007).

Neste trabalho os alunos com surdez destacam-se pelas dificuldades acrescidas que referem em termos de socialização e de realização académica. Os três alunos participantes com esta problemática acabaram por abandonar o ensino superior porque não conseguiram uma resposta eficiente às suas necessidades, vendo assim o seu direito à educação vedado e contribuindo para o aumento do número de alunos com NE que desiste do ensino superior devido à falta de condições institucionais (Fernandes & Almeida, 2007). A inclusão ao nível da formação reveste-se de importância acrescida porque, além de ser um direito do aluno, é uma forma de permitir a inclusão na

sociedade através do papel ativo, como profissional, que poderá desempenhar no mercado de trabalho (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

Quando analisamos o discurso dos participantes professores, neste caso diretores de curso com funções de articulação entre alunos, professores e instituição, verificamos a preocupação e a adoção de medidas que favoreçam a aprendizagem do aluno no que respeita à sala de aula e à avaliação. Além disso, os docentes adotam outras estratégias complementares quando entendem que a situação assim o requer como, por exemplo, apoio individualizado e/ou contato com outros técnicos e serviços, reconhecendo a necessidade de trabalharem em equipa e articularem as medidas com outros serviços. Contudo, a verificação de que alguns professores reconhecem que não realizam adequação de medidas educativas merece-nos alguma atenção sobretudo quando esse comportamento se deve a crenças pessoais sobre a inclusão, traduzindo a desresponsabilização do professor e da instituição no processo de inclusão.

Essa postura, associada à referência de falta de recursos na instituição, revela a necessidade de formação junto do corpo docente para uma maior consciencialização de que a inclusão social só acontece quando o indivíduo excluído procura um papel ativo na sociedade e quando esta se reestrutura para responder às necessidades do mesmo, criando condições para que ele se realize (Sasaki, 1997). Importa que os professores reconheçam que o processo de inclusão dos alunos com NE vai depender fortemente das suas atitudes para com eles (Elhoweris & Alsheidkh, 2006; Leaherman, 2007), mais ainda se lembrarmos a sua função específica de diretores de curso. Importa ainda que os professores aprofundem os conhecimentos sobre as NE e sobre as formas de intervenção, incluindo as tecnologias de apoio mais atualizadas e os recursos existentes na comunidade (Reis et. al., 2010), pois ainda que, aparentemente, o professor não possa fazer nada pode sempre alertar para a necessidade e desencadear o estabelecimento de parcerias, estimulando a formação de redes de apoio interinstitucional que facilitem a inclusão social do aluno.

Finalmente, o desconhecimento da presença de alunos com NE na sala de aula remete-nos novamente para a questão da discriminação, pois se os alunos receiam ser discriminados não ativam o estatuto de aluno especial. No entanto, alguns alunos afirmam desconhecer a existência deste estatuto no ensino superior, facto que nos interpela em relação às suas expectativas de sucesso, sobretudo quando ao longo do

percurso escolar foram alunos que beneficiaram de medidas educativas especiais, e em relação à existência de acompanhamento na definição do projeto vocacional pessoal. Parece-nos que o tipo de problemática e de NE é uma variável importante neste ponto e que merece ser explorada em estudos futuros, pois não só condiciona a caracterização da NE como a forma de atuação sobre a mesma.

Conclusão

A partir deste trabalho, ouvindo o discurso dos alunos com NE e dos professores diretores de curso, podemos concluir que, tanto os alunos como os professores, reconhecem que a inclusão nesta instituição de ensino superior pode ser otimizada e necessita ser mais sistematizada. Para que ocorra essa reorganização importa relembrar a noção de inclusão social onde a sociedade se adapta para incluir e a pessoa com NE se prepara para assumir um papel na sociedade (Sassaki, 1997), ou seja, cabe ao sistema institucional proceder a alterações mas também cabe aos alunos com NE defender o seu direito à igualdade de oportunidades e solicitar o devido suporte à instituição que frequentam.

O número de participantes em ambos os grupos entrevistados não permite generalizações mas, em nosso entender, constitui um ponto de partida pertinente para reflexão sobre a inclusão dos alunos com NE e para o desenvolvimento de estudos futuros, onde, por exemplo, se analisem percursos individuais, se organizem grupos de análise por problemática apresentada, se entrevistem outros professores ou diretores de curso do 2º ciclo. Em termos de intervenção, este trabalho permite-nos repensar a forma como esta universidade atende os alunos com NE. Apesar de existir um regulamento de avaliação da aprendizagem, onde é contemplada a situação específica dos alunos com NE, parece-nos que a existência de um coordenador, ou serviço de apoio, que gerisse estes processos e prestasse ajuda aos alunos e aos professores seria um acréscimo à qualidade dos serviços prestados (Correia et al., 2011; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005). Os professores, de uma forma geral, parecem motivados e sensíveis à questão da inclusão, o que nos parece um bom indicador para, quando necessário, repensarem as práticas educativas e aderirem a ações de formação, procurando assumir, cada vez mais, perfis inclusivos no ensino superior, que se quer um contexto inclusivo também.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). Formação de professores para a inclusão: Perfil dos professores inclusivos. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Alqaryouti, I. A. (2010). Inclusion the disable students in higher education in Oman. *International Journal for a Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(4), 216-222.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bisol, C. & Valentini, C. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes do ensino superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 263-280.
- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 93-101). Corunha: Universidade da Corunha.
- Elhoweris, A., & Alsheikn, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Fernandes, E. M., Almeida, L., & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), 169-178.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perception about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-11.
- Lidio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Triângulo*, 1(1), 4-19.
Disponível em <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/44/66>

- Llorent, V. J., & Furtado, C. (2012). Os processos de inclusão/exclusão nas universidades de Cabo Verde e Córdoba (Espanha): Estudo comparativo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 52-69.
- Morejón, K., & Garcia, L., R. (2010, Setembro). A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011. Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponível em [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUC INCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUC%20INCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf)
- Rebelo, M. (2011). Conceções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Reis, M., Eufrásio, D., & Bazon, F. (2012). A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(1), 111-130.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogía* (pp.371-321). Corunha: Universidade da Corunha.
- Rodrigues, S. M. (2004). A experiência da perda de visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as perceções sobre a qualidade de vida (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Conceções dos professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405-417). Dordrecht: Springer Science.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, M. (2005). The development of the special educational needs coordinator role in a higher education setting. *Support for Learning*, 20(1), 22-27.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.

PROCESSO DE BOLONHA: GARANTIA E CERTIFICAÇÃO PARA A QUALIDADE DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ana Luísa Souto e Melo¹¹⁵

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação

Resumo

A reformulação dos propósitos do Ensino Superior, nos países da União Europeia, surgiu como sendo uma das principais intenções do Processo de Bolonha perante os desafios e oportunidades emergentes do contexto de crescente integração económica à escala mundial. Um dos mais importantes objetivos do Processo de Bolonha é a garantia e certificação da qualidade na formação dos cidadãos, reconhecendo a sua indispensabilidade para o alcance dos níveis de competitividade atualmente requeridos. O presente artigo tem como principal objetivo apresentar resultados obtidos num estudo de casos comparativo sobre o impacto do Processo de Bolonha num curso de mestrado em ensino lecionado em duas instituições de ensino politécnico e universitário português, destacando os mecanismos de garantia da qualidade na formação oferecida pelas instituições em estudo e percebendo, através da opinião dos participantes, até que ponto a qualidade da formação é condicionada pelo Processo de Bolonha. Os sujeitos participantes foram alunos, docentes e coordenadores de curso das duas instituições e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas, análise documental e grupos focais. Os resultados desta investigação demonstram que os participantes, em especial os docentes, mantêm reservas quanto à eficácia do Processo de Bolonha relativamente à sua implicação na qualidade da formação, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores.

Palavras-Chave: Ensino superior; Processo de Bolonha; Garantia e certificação da qualidade da formação.

¹¹⁵ Email: anamelo@esev.ipv.pt

Introdução

A garantia da qualidade para a qualificação profissional dos cidadãos é um dos mais ambicionados objetivos traçados pelo Processo de Bolonha (PB). Na maioria dos sistemas universitários da Europa persistiu uma relevante tradição de autonomia que se traduziu, em alguns casos, na ausência de mecanismos externos de vigilância e de certificação dos cursos lecionados e, noutras situações, na inexistência da implementação de formas de controlo da qualidade académica à margem da inspeção governamental. Contudo, esta é uma situação que está a ser alterada com grande agilidade, pela consolidação crescente do processo comunitário europeu e a consequente procura da integração económica e cultural da Europa.

A adoção de formas de garantia de qualidade académica e de sistemas de avaliação externa e de acreditação são instrumentos essenciais para a promoção de alguns aspetos como: a garantia da qualidade na dimensão europeia, a confiança mútua entre as várias instituições e países, a implementação de uma política de transparência, afirmando-se, ainda, como um aspeto que salvaguarda e respeita a diversidade dos vários contextos nacionais (Direção Geral do Ensino Superior, 2008).

É neste contexto que se insere o presente artigo de investigação, que tem como principal objetivo refletir e divulgar resultados obtidos num estudo desenvolvido sobre o impacto do PB num curso de mestrado em ensino lecionado em duas instituições de ensino superior politécnico e universitário português, evidenciando, por um lado, os mecanismos de garantia da qualidade na formação oferecida pelas instituições em estudo e, por outro lado, conhecer, através da opinião dos participantes, até que ponto a qualidade da formação é condicionada pelo PB.

Enquadramento Teórico

Neste ponto do nosso trabalho interessa evidenciar os principais pressupostos e objetivos estratégicos que marcaram o percurso histórico e processual de Bolonha, nomeadamente no que se refere à certificação para a qualidade da formação no ES, fazendo referência aos diversos encontros de reflexão efetivados pelos vários estados-

membros e desenvolvendo, ainda, as principais ideias traçadas e a sua repercussão em Portugal.

Na Declaração de Lisboa (1997) foram determinados alguns aspetos fundamentais para a prossecução da avaliação a implementar na Área de Europeia de Ensino Superior (AEES), designadamente a definição dos princípios fundamentais para a avaliação das instituições de ES e o reconhecimento das qualificações que possibilitam o acesso e a frequência do ES. Nesta Declaração foram, ainda, atribuídas competências às autoridades centrais e instituições de ES no sentido de decidirem questões relacionadas com o reconhecimento dos cursos.

Em 2000, avançou-se para a criação da organização European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), derivada do European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education (1994/5). A ENQA, no ano de 2004 passou a denominar-se European Association for Quality Assurance in Higher Education, permanecendo com as mesmas siglas da denominação anterior. Esta organização assumiu um papel relevante no que diz respeito à promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade no ES, que, em colaboração com a European University Association, a European Association of Institutions in Higher Education e a West European Student Information Bureau, reuniu os principais organismos de acreditação governamentais e privados de todos os países da União Europeia (EU), possibilitando, assim, formas de diálogo e de interação entre as várias agências intervenientes. Esta ação teve como objetivos criar-se um conjunto de medidas, procedimentos e orientações relativas à certificação de qualidade, estabelecer-se um quadro comum de referência, ensaiarem-se sistemas adequados à certificação de qualidade (agências ou instituições) e difundirem-se boas práticas de avaliação.

Na Declaração de Salamanca (2001) e na Declaração de Praga (2001), apelou-se para o facto de a garantia da qualidade, que envolverá a acreditação e a certificação, ser um dos caminhos a percorrer para dar uma resposta adequada às atuais tendências de globalização. Assim, o sistema de fiscalização necessitará de ser definido com o total apoio das instituições de ES, de modo a disseminar as boas práticas e a aconselhar as entidades de acreditação sobre os procedimentos mais corretos, tendo em vista o estabelecimento de «padrões elevados de qualidade e facilitar a comparabilidade de qualificações em toda a Europa» (Declaração de Praga, 2001, para.10).

No sentido de se medirem os graus de inovação e de qualidade dos modelos de formação implementados e de se compararem resultados entre os países da União Europeia, entre si, e relativamente aos EUA e ao Japão, a Comissão Europeia implementou um conjunto de indicadores devidamente selecionados que constam na Carta de Progresso da Inovação, concretizada no Conselho Europeu de Nice, em 2001. Através da análise dos resultados daí provenientes, podemos constatar que os países da União Europeia estavam muito aquém relativamente aos EUA e ao Japão no que se refere aos graus de qualificação profissional, à criação de conhecimento e consequente inovação, à transmissão e aplicação dos conhecimentos e ao financiamento. No que se refere especificamente a Portugal, consta na dita Carta que quase todos os indicadores nacionais eram inferiores aos da média europeia em mais de 20% (Simão, Santos & Costa, 2002).

Em 2003 surge, com a Declaração de Berlim, o fortalecimento da importância atribuída às redes de aprendizagem e à existência de organismos que acompanhem e que certifiquem a qualidade exigida de todo o desenvolvimento e prossecução da AEES. Todos os países evidenciaram a necessidade de os sistemas nacionais virem a desenvolver estratégias de certificação comuns para garantir a qualidade no ES, nomeadamente pela incrementação de ações educativas orientadas de modo a acreditar, a consolidar e a certificar os estudos superiores e os graus académicos. Foi ainda consagrada, na dita Declaração, a ideia de que cabe a cada instituição a responsabilidade de certificação e de promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais. Estes sistemas deverão contemplar os seguintes aspetos: a definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou das instituições, incluindo a avaliação interna, a avaliação externa, a participação dos estudantes e a publicação dos respetivos resultados; a existência de um sistema de acreditação; a certificação ou procedimentos comparáveis e a participação internacional, cooperação e sistemas de rede.

Relativamente à publicação dos resultados decorrentes das avaliações implementadas nas várias instituições de ES, no Comunicado de Londres (2007) foi criada a European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Trata-se do culminar dos esforços para a promoção da cooperação europeia como forma de garantir a qualidade. A EQAR é uma ferramenta de divulgação da web, acessível a todo

o público, que visa obter informações claras e objetivas sobre as várias agências de garantia da qualidade que operam na Europa. Este registo visa ajudar a melhorar a qualidade no ES europeu, promovendo uma maior mobilidade dos estudantes e o aumento de confiança entre instituições. Os resultados obtidos ficarão registados, de maneira a que possíveis alunos sejam devidamente informados antes de proceder às suas escolhas.

Na Declaração de Lovaina (2009), é enaltecido o facto de a adoção de diretrizes europeias para a qualidade dos cursos e sistemas de ES terem sido implementadas nos vários estados-membros com as suas próprias agências de certificação. Foram, assim, criados quadros de qualificações nacionais adequados à realidade de cada país, tendo por base os resultados de aprendizagem pretendidos e a carga total de trabalho estabelecida para cada curso e unidade curricular. Esta ação teve como objetivos, por um lado, a garantia da qualidade e o reconhecimento baseado em dados comparáveis; por outro lado, o estabelecimento de indicadores adequados para descrever os diversos perfis de ES, instituições e programas de estudo.

Segundo um estudo apresentado pela Comissão Europeia (2010), os esforços efetuados para a garantia da qualidade do ES têm sido uma prioridade na maioria dos estados-membros. Como referido, «embora seja discutível que a qualidade do ensino superior tenha melhorado relativamente à década anterior ao Processo de Bolonha, não há dúvida de que a garantia da qualidade tem sido alvo de uma grande evolução» (p.24). A maioria dos países intervenientes tem baseado a aferição da qualidade nos padrões estabelecidos ao nível europeu, sendo que apenas uma minoria dos países sugere padrões a implementar. Segundo o mesmo estudo, a garantia para a qualidade no ES tem sido claramente evidenciada pelo estabelecimento da confiança mútua entre as partes interessadas e tem-se centrado nos seguintes aspetos: nos interesses dos alunos, empregadores e da sociedade em geral, na importância da autonomia institucional e na necessidade de garantir a qualidade ao nível externo para garantir o estabelecimento de uma base competitiva.

No que se refere à criação de agências de garantia da qualidade, vinte e dois países estabeleceram agências de garantia da qualidade, desde 2005. Até ao ano de 2010, cerca de 75% dos países intervenientes do PB possuía um sistema de auditoria externa com órgãos independentes. No entanto, apenas vinte e quatro países

desenvolveram uma avaliação externa estabilizada, na qual não se inclui Portugal (Comissão Europeia, 2010).

Apesar da opinião unanimemente defendida de que a avaliação do ES é imprescindível para a consecução dos objetivos estratégicos delineados pelos países da União Europeia, nomeadamente para a melhoria da qualidade das instituições e dos cursos de formação por elas oferecidos, podemos constatar que em Portugal ainda haverá muito por fazer, nomeadamente no que se refere ao seu aprofundamento e aperfeiçoamento (Simão, Santos & Costa, 2002), apesar de a garantia de uma «qualificação de alto nível» (Lei nº62/2007, art.2º) ser uma das missões do ES português.

A construção do sistema de avaliação do ES em Portugal tem-se prolongado ao longo de vários anos, desde a publicação da LBSE (Lei nº46/86), passando pela Lei da Avaliação (Lei nº38/94), até à publicação do Decreto-Lei nº205/98, que decretou a criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. No mesmo ano foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), pelo Decreto-Lei nº290/98, com a especificidade de acreditar e de certificar os cursos de formação de professores referentes aos níveis de ensino básico e secundário, que acabou por ser extinto em 2002. Entre o ano de 1995 e 2000, as disposições gerais legalmente previstas foram praticamente nulas, no que respeita à construção de uma rede de base de dados como forma de divulgação dos resultados da avaliação das várias instituições de formação superior e as consequências da avaliação implementadas pelo poder político e pelo poder académico (Simão, Santos & Costa, 2002).

Perante a necessidade de se implementar uma mentalidade de regulação e de avaliação do ES, no mesmo ano da Declaração de Berlim (2003), é publicada em Portugal a Lei nº1/2003, que aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Na dita Lei, são evidenciados os seguintes aspetos:

A redução ou suspensão do financiamento público quando as instituições não aplicarem as recomendações dadas pelas entidades competentes decorrentes das avaliações externas efetuadas; b) a suspensão do registo de cursos; c) a revogação do registo de cursos; c) a revogação do reconhecimento de graus; [e, como última consequência] d) o encerramento das instituições. (art.5º)

O novo Regime Jurídico da Qualidade do Ensino Superior é regulamentado pela Lei nº38/2007, onde constam os Parâmetros de Avaliação da Qualidade, dos quais se destacam os que dizem respeito à atuação dos estabelecimentos de ES: «a) o ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e de avaliação dos estudantes; b) a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional» (art.4º). Na referida lei são ainda consagrados como objetivos para a avaliação da qualidade no ES os seguintes aspetos: «a) proporcionar a melhoria da qualidade das instituições de Ensino Superior; b) a prestação de informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições de Ensino Superior; c) o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia de qualidade» (art.5º).

A fim de dar seguimento ao que foi abordado na Declaração de Praga (2001), no que diz respeito à necessidade de se criarem determinados padrões de referência de qualidade no sentido de facilitar um processo de comparabilidade de cursos e instituições de formação para a sua divulgação, a Lei nº38/2007 refere que «a avaliação externa pode conduzir à comparação entre estabelecimentos de ensino superior, unidades orgânicas, ciclos de estudos e à sua hierarquização relativa (rankings) em função de parâmetros a fixar pela própria agência» (art.22º). Neste sentido, podemos inferir que a qualidade assentará na independência de órgãos com determinadas competências científicas, de maneira a proceder a uma avaliação que permita verificar a ambicionada comparação de resultados, aspeto defendido na Declaração de Salamanca (2001) como sendo uma das razões para a promoção da qualidade, como, aliás, já se faz em Portugal nas escolas do EB e secundário.

Após a publicação da referida Lei, é instituída uma nova entidade, com o Decreto-Lei nº369/2007, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta entidade é membro associado da ENQA, desde 2009, e tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade do ES através da avaliação e da acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos.

O Decreto-Lei nº107/2008 regulamenta a «elaboração, por cada instituição de ensino superior, de um relatório anual, público, acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha» (preâmbulo), no sentido de o cidadão ser informado, garantindo, desta forma, a liberdade de escolha. A avaliação, quando bem desenvolvida, informa o

público sobre os cursos a evitar e sobre os cursos que possam interessar, estimulando também as instituições a melhorar o seu desempenho.

No que concerne à avaliação de desempenho dos professores do ES, podemos constatar que os modelos aplicados ainda se mostram demasiado centralizados, apesar de a mesma servir para a progressão da carreira, como se verifica no novo Estatuto da Carreira Docente Universitária (Decreto-Lei nº205/2009) e no Estatuto da Carreira Docente Politécnica (Decreto-Lei nº207/2009). O mesmo é válido para a atribuição de prémios ou para a abertura de processos disciplinares.

Por conseguinte, são os organismos da tutela que determinam a política de avaliação e a aplicam definindo, detalhadamente, quais os procedimentos a seguir. Contrariando esta ideia, Abrantes e Valente (s.d.) referem que «a avaliação não se aplica, mas é uma construção social» (p.22). Ou seja, a avaliação deverá ser consensual entre todos os intervenientes, sobretudo porque não se pode comparar o que, efetivamente, não é, nem pode ser comparável. Há disposições que só fazem sentido em determinados contextos e em situações específicas de ensino e só se compreendem nesse mesmo contexto. A comparação implica instrumentos suscetíveis de apreender essas realidades. A avaliação deve ser encarada como um modo de fomentar o crescimento profissional e pessoal do docente, em primeiro plano, e um modo de promover a qualidade do ES, em última instância.

Tem-se verificado a permanência, quase que exclusiva, de uma avaliação de desempenho docente do ES com contornos puramente administrativos, onde é atribuída a classificação de “bom” ou de “suficiente” a todos os docentes, sem se perceber bem o que pode significar uma e outra, ou seja, sem se saber objetivamente quais os perfis de docência que se encaixam num ou no outro nível, permitindo assim que se continue a desenvolver uma avaliação subjetiva. Os processos de discussão e de aprovação dos regulamentos para a avaliação do desempenho docente do ES têm refletido, de um modo geral, um processo bastante moroso, pois não é fácil construir sistemas imparciais e objetivos que sirvam para áreas disciplinares tão díspares (A. Duarte, 2010, setembro 16).

A avaliação reduzida simplesmente à atividade de docência também pode não ser eficaz, visto que, por um lado, as funções dos docentes do ES vão muito além da atividade pedagógico-didática, ou pretende-se que assim seja, visto que a atualização

constante de conhecimentos, que passará pela investigação, é uma vertente de grande importância no contexto de ensino atual. Para além disso, as informações são analisadas através de uma única fonte, os alunos. A avaliação que os alunos fazem do trabalho docente pode ser injusta e infundamentada, pois existe a dificuldade de o aluno aferir o que sente relativamente a um determinado professor, sem deixar que essa perceção influencie a sua opinião sobre a prática de ensino que este efetuou. Outro aspeto refere-se ao facto de que tanto vale a avaliação realizada pelos alunos que vão sempre às aulas e estão em permanente contacto com o professor ou pelos alunos que só comparecem no dia da avaliação.

A democratização do ES tem tido reflexos evidentes no que se refere à dinamização científica e cultural entre os vários grupos sociais e nas diversas regiões geográficas. Contudo, este arrebatado ritmo de expansão quantitativa do ES, sem o devido acautelamento, «afetou a qualidade de que é (deve ser) inerente à sua condição [, ou seja,] o binómio quantidade-qualidade desequilibrou-se exageradamente» (Simão, Santos & Costa, 2002, pp.241-242).

Este desequilíbrio é visível em vários aspetos como o número excessivo de instituições públicas e privadas e o inédito número de cursos que essas instituições lecionam, muitos deles sem saída profissional. Consequentemente, os alunos que os frequentam são levados a acreditar em algo que depressa se transforma numa desilusão, quando confrontados com o facto de não ter emprego.

Entre outros aspetos menos positivos da democratização do ES, verifica-se também a feroz carência de um relacionamento concertado entre as atividades de ensino e as atividades de investigação, colocando em causa a necessária atualização de conhecimentos para dar resposta às necessidades do ensino atual. A condescendência no acesso ao ES, nomeadamente através do acesso dos maiores de vinte e três anos, apenas com o nono ano de escolaridade, a redução de exigências mínimas classificativas, traduzidas na entrada de alunos em alguns cursos e instituições de ES com classificações inferiores a dez valores, o reconhecimento académico de competências profissionais adquiridas ao longo da vida e em contextos externos ao ensino formal sem parâmetros rigorosos de creditação, constituem outras consequências problemáticas e, até, polémicas. A crescente competitividade entre instituições, na procura de elevados números de alunos, tendo em vista o aumento do seu financiamento por parte do Estado,

levou a que as turmas ultrapassassem o número de alunos permitido, sem condições físicas, e até humanas, para os receber. Em resumo, podemos constatar que, no decurso deste processo estonteante e algo desorganizado na oferta do ES, se foi formando a lógica de uma resposta demasiado fácil, sem apreensões de nível vocacional, de pertinência social ou de requisito qualitativo (Simão, Santos & Costa, 2002).

Esta constatação não significa, no entanto, que não haja instituições que tenham desenvolvido uma atividade de qualidade reconhecida até a nível internacional. Contudo, no meio da imensidão de instituições que no atual momento existe em Portugal, aquelas são uma minoria (Simão, Santos & Costa, 2002). Esta constatação faz-nos questionar o tipo de formação e qualificação que estão a ser implementadas, no contexto da expectativa e da exigência requerida para a competitividade à escala mundial.

Metodologia

Na presente investigação realizámos um estudo naturalista, onde recolhemos dados *in loco*, isto é, no seu ambiente natural (Lincoln & Guba, 1991), que nos permitissem descrever como está a decorrer a implementação do PB num curso de Mestrado em Ensino lecionado em duas instituições de ES.

O presente estudo enquadra-se na perspetiva fenomenológica (Patton, 1990), visto que descrevemos e compreendemos, no âmbito de uma lógica holística, a estrutura curricular e metodológica de um curso lecionado em duas instituições de ES, o que significa para os seus intervenientes e como se traduz na prática académica e profissional dos mesmos, ou seja, qual o seu impacto na vida académica e profissional dos seus intervenientes. Segundo Patton (1990) e Fortin (2003), a investigação fenomenológica tenta compreender a essência da experiência do fenómeno para as pessoas que o vivenciam ou vivenciaram, ou seja, a abordagem que é feita num estudo fenomenológico está estreitamente ligada à dimensão vivencial da situação de estudo, como é percebida e manifestada através da linguagem proveniente, quer dos participantes, quer das informações oriundas dos documentos analisados, na sua globalidade.

Trata-se, pois, de um estudo de casos comparativo, visto que na presente investigação analisámos dois casos particulares de formação, procedemos à sua posterior descrição, compreensão e comparação (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2003; VanWynsberghe & Khan, 2007). Salientamos, de seguida, algumas das características comuns a estudos de caso, apresentadas por vários autores, que se aplicam à presente investigação: exigem uma intensa concentração em profundidade sobre a unidade específica de análise (Foster, Gomm & Hammersley, 2000; Yin, 2003), visam proporcionar uma descrição detalhada e contextualizada em determinado tempo e espaço dos factos e acontecimentos (VanWynsberghe & Khan, 2007), e pretendem descrever situações que, pela sua complexidade, não podem ser reduzidas a situações de causa-efeito (VanWynsberghe & Khan, 2007).

No âmbito da presente investigação, optámos pela abordagem qualitativa, visto que estudámos dois contextos de formação através da aplicação de instrumentos de recolha e técnicas de análise de dados de natureza qualitativa, sendo que «os dados qualitativos podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados [...] e [o] discurso de atores sociais recolhido em entrevistas» (Afonso, 2005, p.112).

As duas instituições de ES envolvidas no presente estudo são de cariz público, sendo que uma delas, instituição A, é uma Faculdade pertencente a uma Universidade. A outra instituição, instituição B, é uma Escola Superior de Educação (ESE) que faz parte de um Instituto Politécnico. Os sujeitos do presente estudo consistem em seis e sete alunos do curso de Mestrado em estudo da instituição A e da instituição B, respetivamente; três docentes da instituição A e seis docentes da instituição B; e a totalidade dos coordenadores que dirigem os mesmos.

Na presente investigação, os dados foram recolhidos através da análise documental, de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de curso (CC) e a docentes e através de dois grupos focais aos alunos. A análise de documentos que regulamentam os cursos em estudo permitiu-nos compreender o contexto de estudo e perceber as dinâmicas institucionalizadas, nomeadamente no que se refere à «perspetiva oficial» (Bogdan & Biklen, 1994, p.180) da organização, estruturação e lecionação dos mesmos. A realização da entrevista, aos CC e a professores, possibilitou-nos compreender o contexto de estudo a partir dos pontos de vista de cada um, tendo como

referência fundamental o alcance dos objetivos enunciados no âmbito da nossa investigação (Manrique & Pineda, 2009). No presente estudo, optámos também pela realização de entrevistas semiestruturadas, sendo que estas nos deram a possibilidade de obter todo o tipo de informações comuns aos entrevistados, mas também assegurando a captação das especificidades das informações proferidas por cada um deles no âmbito de uma perspectiva aglutinante e de completude das respostas dadas pelos diferentes sujeitos.

O grupo focal tornou-se importante no âmbito do nosso estudo, visto que pretendíamos que os alunos tivessem a oportunidade de se manifestar, através do debate de ideias sobre o tema em estudo, impulsionando um maior envolvimento dos participantes; por outro lado, as discussões em grupo são especialmente valiosas na discussão de assuntos relativos a processos práticos de determinado programa de estudo podendo contribuir, desta forma, para a sua inovação e melhoria.

Segundo Yin (2003), o estudo de casos comparativo pressupõe que se recolham e analisem os dados correspondentes a cada um deles, a fim de colocar em evidência os resultados comuns ou divergentes resultantes da sua comparação. Neste sentido, procedemos, num primeiro momento, à análise dos dados de cada caso em estudo provenientes dos vários instrumentos de recolha utilizados. Num segundo momento, fizemos uma análise mais global interpretando, analisando, confrontando e comparando todos os dados provenientes dos dois casos em estudo chegando, desta forma, aos resultados, através dos quais procurámos dar resposta às questões de investigação.

A análise de conteúdo qualitativa foi a técnica de análise de dados utilizada na presente investigação, visto que a mesma se mostra com particular interesse para a descrição organizada do conteúdo proveniente de dados qualitativos (Mayring, 2000). Optámos pela combinação da análise convencional e a dirigida (Hsieh & Shannon, 2005), ou seja, conciliámos, na análise dos dados, uma categorização dedutiva e indutiva. As categorias de codificação dos dados obtidos através dos documentos escritos analisados foram elaboradas à priori, de acordo com as nossas questões de investigação e as categorias de codificação dos dados provenientes das entrevistas e dos grupos focais. Os dados das entrevistas e dos grupos focais foram analisados indutivamente, sendo que, a partir dos mesmos e das relações que se estabeleceram

entre si, ao longo de todo o processo de recolha, procedeu-se à definição de um quadro coerente de categorias e subcategorias (Mayring, 2000).

Resultados

Passamos à apresentação dos resultados obtidos no presente estudo.

No que diz respeito à instituição A, os documentos analisados referem que a avaliação é um instrumento fundamental para a garantia da qualidade da instituição. Para além da implementação de mecanismos de avaliação rigorosos, a instituição A procura assegurar as condições de trabalho e de estudo aos alunos; atribuir prémios de mérito pela qualidade; «promover a qualificação de alto nível» (Doc.E); recolher opiniões e/ou sugestões dos alunos anónimas ou personalizadas através da disponibilização do “Livro verde” e através da aplicação de questionários aos alunos referentes a cada UC, no final de cada semestre; avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos zelando pelos «princípios de igualdade, justiça, rigor e transparência» (Doc.E); e salvaguardar a qualidade científica do ensino implementado nos vários cursos através da articulação entre a Secção Científica do Senado e as Comissões de Curso. Os documentos consultados mencionam, ainda, que a Secção Científica do Senado conjuntamente com o Conselho Pedagógico e Comissão de Curso devem zelar pela qualidade pedagógica do ensino implementado nas várias unidades curriculares e que a Secção Científica do Senado, em articulação com o Gabinete de Desenvolvimento e Apoio Educativo e da Qualidade, avaliam os Relatórios de autoavaliação elaborados pelos CC.

No que diz respeito à instituição B, os documentos analisados mencionam que a instituição pretende proporcionar aos seus alunos uma formação de elevado nível de qualificação profissional, com «elevada competência ao nível profissional, científico, técnico, artístico e pedagógico, numa diversidade de perfis profissionais» (Doc.B), deseja ser um quadro de referência nacional e internacional através da criação e da divulgação da cultura, da aplicação de procedimentos rigorosos e justos de autoavaliação institucional, da valorização dos serviços prestados e da promoção de uma cultura de responsabilização social. Cabe aos CC e Comissões de Curso assegurar

os mecanismos de qualidade dos cursos que dirigem através da colaboração nos processos de autoavaliação dos cursos.

Nos documentos analisados das duas instituições de formação é referido que o ensino e aprendizagem devem ser organizados mediante a implementação de práticas interdisciplinares, sendo que numa das instituições em estudo (Instituição A) é mencionado o preenchimento obrigatório de “mapas de programação” para o planeamento das várias unidades curriculares. É ainda referido que os CC e Comissões de Curso têm como função também coordenar as atividades pedagógicas das várias unidades curriculares impulsionando a sua articulação através da realização de uma planificação transversal dos conteúdos a lecionar, de modo a não haver repetição dos mesmos nas unidades curriculares. Na instituição B cabe aos CC articular as suas atividades com as dos Coordenadores das outras áreas disciplinares e departamentos.

No que concerne aos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas a docentes e a CC da instituição A, os docentes referiram que mantêm reservas quanto à eficácia do PB, em especial no âmbito da garantia da qualidade na formação proporcionada pelas instituições de ES, apresentando como principais razões a redução das horas de contacto e o número avultado de alunos que assistem às mesmas, a crescente abrangência das áreas de leção exigidas aos docentes e a diminuição de contratações dos mesmos. O CC referiu-se à falta de confiança nas potencialidades do mesmo Processo. Dois dos docentes entrevistados salientaram que prevalece um sentimento de dificuldade e de desânimo geral, muitas vezes criado pela uma sensação de facilitismo que este modelo induz nos alunos criada pela redução das horas de contacto. Um docente mencionou que os alunos não se aperceberam da existência do PB, embora estejam mais conscientes sobre os seus direitos, mas pouco cientes dos seus deveres e responsabilidades enquanto alunos, nomeadamente na construção do saber e que esse aspeto prejudica de forma determinante a qualidade das formações. Um docente entrevistado salientou não haver qualquer vantagem na implementação do PB relativamente ao modelo anterior, visto que este Processo, no geral, lhe trouxe piores condições de trabalho.

A maioria dos docentes entrevistados da instituição B afirmaram que por detrás do PB está toda uma estratégia político-económica, ou seja, segundo os mesmos, com o argumento de se implementar uma pedagogia ativa reduziu-se o número de horas de

contacto e, conseqüentemente, o número de contratações, a licenciatura foi equiparada ao mestrado e isso implica o pagamento de mais propinas. Já no que diz respeito à sua implicação na qualidade da formação, os docentes da instituição B afirmaram que o PB põe em causa a garantia da qualidade da formação oferecida, tendo um docente mencionado que no que se refere à formação de professores, as repercussões do PB são incertas. O facto de, neste modelo de formação, o conhecimento não ser ensinado, refletido e assimilado com a devida profundidade por parte dos alunos e que as fraudes, a diminuição da exigência e rigor no ensino e avaliação, a falta de tempo por parte dos professores para a atualização dos conhecimentos e os atuais critérios para a avaliação dos cursos, segundo a maioria dos docentes entrevistados, têm posto em causa a qualidade da formação oferecida.

No que se refere aos dados obtidos através do grupo focal realizado na instituição A os alunos referiram que a curta duração dos cursos dificulta o nível de aquisição das mesmas competências desenvolvidas pelos cursos anteriores ao PB, questionando, por conseguinte, a qualidade da formação que está a ser implementada. Os alunos da instituição B, por sua vez, referiram o facto de as mudanças preconizadas pelo PB se terem confinado à introdução de questionários aos alunos com o objetivo de averiguar as opiniões dos alunos sobre o desempenho docente nas diversas unidades curriculares.

Convém realçar, ainda, que todos os sujeitos participantes afirmaram não ter conhecimento da existência de práticas interdisciplinares no curso em estudo lamentando a inexistência das mesmas.

Discussão/Conclusão

No que diz respeito aos resultados obtidos nas entrevistas aos docentes, na instituição A, estes apontam para um diferente grau de adaptação entre a classe docente ao PB. Predomina um sentimento de desânimo, nomeadamente naqueles com uma carreira profissional mais longa; alguns ainda desconfiam das potencialidades do PB; outros encontram dificuldades de adaptação ao novo modelo; outros limitam-se a cumprir os requisitos e exigências formais sem os questionar. Um dos entrevistados manifestou concordar com os pressupostos do PB, embora acredite que a sua

operacionalização tem vindo a ser feita de forma diferente nos vários países intervenientes, fruto da sua interpretação de acordo com interesses próprios, visando uma estratégia económica. Esta opinião vai ao encontro do defendido por António Teodoro (2003), que refere que a educação em Portugal é um exemplo de globalização de baixa intensidade, visto que as políticas delineadas ao nível supranacional têm sido filtradas pela vontade política nacional, propiciando o desenvolvimento de diferentes interpretações e da implementação de normas que podem diferir das consagradas ao nível internacional. Na realidade, percebe-se que essas interpretações são filtradas pelo sistema político e educacional de cada país, filtradas por cada instituição do ES e, em última instância, filtradas por cada docente, sendo que o que se traduz na prática pode reverter em situações completamente distintas das preconizadas pelo PB.

Os entrevistados mencionaram ainda que os alunos estão iludidos com o aparente facilitismo gerado pela redução das horas de contacto e que não têm consciência dos seus deveres e responsabilidades. Ora, a ser assim, a qualidade da formação fica obviamente condicionada, visto que a corresponsabilização entre professor e aluno pelo processo de ensino e aprendizagem se mostra essencial para dar forma a este novo modelo de ensino.

Relativamente à implicação do PB na qualidade da formação, os docentes da instituição A referiram ter reservas quanto à eficácia do mesmo, nomeadamente pela redução do número de horas de contacto, pelo número de alunos que assistem às aulas, pela crescente abrangência das áreas de lecionação exigidas aos professores e a consequente diminuição na contratação dos docentes. Na instituição B, os docentes afirmaram que o PB põe em causa a qualidade da formação oferecida nas instituições de ES, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores. Nas razões para tal, os docentes apontam a pouca profundidade com que são lecionados os conteúdos, o recurso à fraude por parte dos alunos para cumprirem os timings na elaboração de trabalhos, a diminuição da exigência e do rigor na avaliação dos alunos, falta de tempo para atualização dos conhecimentos dos docentes, quando este é um dos aspetos fundamentais para a implementação de um ensino de qualidade e, ainda, que os atuais critérios para avaliação dos cursos não asseguram a qualidade dos mesmos. Na verdade, o que ainda é avaliado nos cursos são questões de cumprimento burocrático, como a elaboração correta de programas, e ligadas ao grau académico dos docentes, não

havendo garantia de que essa formação se converta numa docência de qualidade e de que esses programas se convertam em práticas de ensino implementadas.

A maioria dos docentes entrevistados das duas instituições referiu-se à passagem de unidades curriculares anuais para semestrais como sendo uma das principais dificuldades trazidas pelo PB, comprometendo o cumprimento dos programas e a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos. Ressalva-se, ainda, o facto de um dos docentes entrevistados da instituição B ter afirmado que a tendência atual é a lecionação da mesma quantidade de conteúdos que eram lecionados numa disciplina anual nos cursos pré-Bolonha nas unidades curriculares semestrais que fazem parte dos planos de estudo atuais, aspeto que influirá certamente na implementação de novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

O facto de as unidades curriculares terem passado a semestrais e de ter havido uma redução nas horas de contacto constituem mudanças com consequências na gestão dos conteúdos, segundo os docentes da instituição B. Por outro lado, há uma maior preocupação com a diversidade e o ritmo de trabalho de cada aluno. No entanto, segundo a opinião de um docente, verifica-se uma tendência para a lecionação de aulas teóricas, visto que estas asseguram a lecionação de conteúdos de forma mais rápida, porém menos eficaz, na apreensão dos conteúdos, precisamente o contrário daquilo que é defendido por Bolonha. O docente manifesta ter consciência deste aspeto, mas refere que é a única forma de assegurar o cumprimento dos programas dentro do período de tempo previsto. Uma vez mais se percebe que as dificuldades encontradas pelos docentes face à implementação dos pressupostos do PB acabam por condicionar o seu desempenho de acordo com esses mesmos pressupostos.

Através dos resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos alunos da instituição A referiu não concordar com o PB pela curta duração dos cursos, porque, comparativamente com os cursos que frequentaram antes de Bolonha, consideram cada vez mais difícil a aquisição de competências necessárias às várias profissões no geral e à de professor, em particular. Para os alunos da instituição B, a única adaptação verificada com o PB foi a introdução dos questionários.

No que diz respeito à valorização e implementação de práticas interdisciplinares, verificou-se em ambas as instituições que existe uma consciência por parte dos docentes da sua importância e que, embora esteja previsto nos documentos das duas instituições,

não tem aplicação prática. Ou seja, o que está previsto nos documentos oficiais e enquanto competência do CC não está a ser implementado, nomeadamente a articulação entre departamentos ou áreas disciplinares e de unidades curriculares. Importa ainda fazer aqui referência à opinião dos alunos de ambas as instituições sobre esta questão. Os alunos mencionaram que as unidades curriculares não estão articuladas entre si, no que diz respeito aos conteúdos lecionados, pelo que acontece por vezes a sobreposição ou repetição de conteúdos.

Ora, a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional é apresentada como parâmetro para a avaliação da qualidade dos cursos, regulamentados no art.4º da Lei nº 38/2007 do Regime Jurídico da Qualidade do ES. Esta é defendida, ainda, como prática de grande importância pelo Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010) e enunciada por diversos autores como sendo um dos aspetos fundamentais implementar no ES.

Pode constatar-se, ainda, que apesar de em ambas as instituições nos documentos analisados se pretender proporcionar aos seus alunos uma formação de elevado nível de qualificação profissional, não é essa a perceção da maioria dos sujeitos que participaram no nosso estudo, atribuindo ao PB a principal responsabilidade. Ou seja, embora a garantia da qualidade para a qualificação profissional dos cidadãos seja um dos mais ambicionados objetivos traçados pelo PB, nas instituições em estudo tem havido dificuldades na sua efetiva implementação e uma descrença generalizada nas potencialidades do mesmo Processo.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., & Valente, M. O. (Eds.) (s.d.). Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior: desenvolvimento de instrumentos e avaliação de desempenho. Recuperado em 2011, janeiro 22, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/eensinosuperior.pdf>
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês, publicado em 1991).

- Comissão Europeia (2010). Focus on higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna process. Recuperado em 2010, novembro 10, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Direção Geral do Ensino Superior (2008). Estratégia de Lisboa. Recuperado em 2010, maio 12, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Es trat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>
- Declaração de Berlim: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Berlim a 19 de setembro de 2003.
- Declaração de Lisboa: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lisboa a 11 de abril de 1997.
- Declaração de Londres: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Londres a 18 de maio de 2007.
- Declaração de Lovaina: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Lovaina a 28 e 29 de maio de 2009.
- Declaração de Salamanca: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Salamanca a 29 e 30 de março de 2001.
- Declaração de Praga: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Praga a 19 de maio de 2001.
- Decreto-Lei nº205/98, de 11 de julho (Criação do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior).
- Decreto-Lei nº290/98, de 17 de setembro (Criação do INAFOP).
- Decreto-Lei nº369/2007, de 5 de novembro (Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
- Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho (Relatório anual acerca do progresso da concretização do Processo de Bolonha).
- Decreto-Lei nº205/2009, de 31 de agosto (Estatuto da Carreira Docente Universitária).
- Decreto-Lei nº207/2009, de 31 de agosto (Estatuto da Carreira Docente Politécnica).
- Duarte, A. (2010, setembro 16). Avaliação dos professores universitários está atrasada por ausência de regras. Jornal Diário Económico. Recuperado em 2011, maio 13, de http://www.videos.uevora.pt/diarioeconomico_aval_profs.pdf
- European University Association (2010). Trends 2010: a decade of change in European higher education. Recuperado em 2010, abril 9, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_2010.pdf
- Fortin, M-F., (2003). O processo de investigação: da conceção à realização (3ªed.). Loures: Lusociência (Trabalho original em francês, publicado em 1996).
- Foster, P., Gomm, R., & Hammersley, M. (2006). Case studies as spurious evaluations: the example of research on educational inequalities. British Journal of Educational Studies, 48(3), 215-230.

- Hsieh, H-F., & Shannon, S. C. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Recuperado em 2011, novembro 26, de <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf.html>
- Lei nº46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei nº38/94, de 21 de novembro (Lei da Avaliação do Ensino Superior).
- Lei nº1/2003, de 6 de janeiro (Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior).
- Lei nº38/2007, de 16 de agosto (Aprova o Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior).
- Lei nº62/2007, de 10 de setembro (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Manrique, A. M. M., & Pineda, J. M. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº49/3,1-7. Recuperado em 2012, janeiro 4, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, número 2. Recuperado em 2011, novembro 24, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). Recuperado em 2010, junho 2, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications.

RESILIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES E ACHADOS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES

Karina S. M. de Souza¹¹⁶

Doris P. V. Bolzan¹¹⁷

Leila A. Baptaglin¹¹⁸

Adriana C. M. Figlera¹¹⁹

Maria T. Fleig¹²⁰

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Resumo

O termo resiliência docente é compreendido pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior - GPFOPE como a capacidade de enfrentar os desafios no contexto do trabalho pedagógico e ultrapassá-los resultando assim, em novas formas de saber e fazer. Entendemos que a resiliência consiste em uma habilidade desenvolvida para resistir às situações difíceis sem perderem o equilíbrio inicial acomodando-se e reequilibrando-se constantemente a fim de qualificar as práticas docentes. O presente estudo surgiu como uma atividade do grupo de pesquisa durante as reflexões que abordavam os processos envolvidos na construção da docência. O objetivo do trabalho consistiu em compreender como as manifestações de algumas dimensões do humano (ser, estar, ter e poder) repercutem na aprendizagem da docência. A abordagem adotada pelo estudo caracterizou-se como

¹¹⁶ (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Email: ksmolon@gmail.com

¹¹⁷ (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Email: dbolzan19@gmail.com

¹¹⁸ (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Email: lab251084@gmail.com

¹¹⁹ (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Email: teacheradrianacm@hotmail.com

¹²⁰ (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Email: talitafleig@hotmail.com

qualitativa-narrativa com enfoque sociocultural baseada na concepção de Vygotski (2003, 1993), Bakhtin (1992, 2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Bolzan (2002). Os sujeitos da pesquisa foram professores atuantes no curso de Pedagogia em duas instituições de Ensino Superior, uma universidade pública e um Centro Universitário Comunitário, docentes que lecionam na Educação Básica e estudantes do curso de pedagogia matriculados na universidade pública– Formação Inicial. Sendo assim, foi possível compreender que a resiliência docente incide diretamente no processo de aprendizagem da docência. Os professores que mencionaram a influencia positiva do suporte pessoal, das habilidades humanas e das fortalezas internas no trabalho docente buscam com maior frequência alternativas para a resolução dos desafios do trabalho. Além disso, o estudo permitiu compreender que o desejo em estabelecer parcerias internas para a construção de reflexão sobre os desafios inerentes ao trabalho na docência é mais recorrente em professores com perfil mais flexível, equilibrado e dinâmico frente ao novo ou à incerteza.

Palavras-Chave: Resiliência; Aprendizagem docente e Formação de professores.

Percurso histórico

O termo resiliência foi utilizado pela primeira vez no campo da Física, da Engenharia, da Mecânica e da Odontologia. Foram os físicos e os engenheiros que melhor conceituaram a resiliência, constituindo-se como os precursores da resiliência.

No entanto, devemos à Thomas Young as origens do conceito. Os estudos mais importantes para o desenvolvimento da definição de resiliência foram realizados no Hawaii por Emmy Werner e Ruth Smith, assim como as investigações de Edith Grottemberg, em Washington. Edith Grottemberg formulou o conceito que alicerça o Projeto Internacional de Resiliência (PIR), apresentando uma concepção dinâmica sobre o termo, denominando sua perspectiva de: modelo triádico. Este modelo pressupõe que os fatores resilientes são provenientes de três níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e fortaleza interna (eu sou e eu estou).

Em 1807, Young associa a resiliência à resistência dos materiais, calculando a energia de deformação máxima que um material é capaz de armazenar sem sofrer deformação permanente (YUNES e SZYMANSKI, 2002, p.15). Corroborando como

essa definição Ferreira (1999) acrescenta dizendo que ela é uma propriedade que os materiais físicos desenvolvem sobre um corpo deformado por uma tensão sem que ocorra deformação do mesmo.

Sendo assim, Tavares e Albuquerque (1998) e Infante (2005) descrevem a resiliência como um conceito existente que vem sofrendo reinterpretações. Para Tavares e Albuquerque (1998, p.143), “A resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga que está de volta, por ventura, a outra luz e imposta por uma dinâmica social de maior complexidade e abrangência e, por conseguinte, mais problemática”.

Os primeiros estudos na Pedagogia, da Sociologia, na Medicina e na Psicologia da Educação relacionados à resiliência, datam de um período anterior à adoção do termo “resiliência”, ou seja, inicialmente almejava-se compreender as causas e a evolução das psicopatologias e investigar os modos como as pessoas desenvolviam capacidades, físicas, fisiológicas e emocionais para a conflito, crise ou risco, sem designar um termo específico para isso.

Ainda nos referindo a origem do termo, Vanistendal apud Puig e Rubio (2011, p.11) dizem que não existe em língua alguma, uma palavra que denomine de modo pleno, a resiliência humana. Para ele, as duas palavras que melhor se aproximam e expressam o conceito são: a palavra inglesa “resilience” e a holandesa “doorgroivermoge”, significando a capacidade de sustentar um crescimento e crescer através e em presença de dificuldades.

Até a atualidade a resiliência passou por um período marcado por duas gerações de investigadores que se enquadram em três correntes, as quais pontuam aspectos, tais como: a corrente norteamericana, com caráter condutivista, pragmático e centrado no individual; a corrente européia, com maior enfoque psicanalítico e perspectiva ética e a corrente latinoamericana, de tradição comunitária, enfocada no social.

A primeira geração de investigadores sobre a resiliência, direcionou seus interesses de estudo para a análise sobre as condições de vida de crianças, adolescentes e adultos que sobreviviam e superavam adversidades como a pobreza, a violência, doença mental e catástrofes ambientais. Essa geração pretendia descobrir quais eram os fatores de proteção que estavam na base da adaptação positiva das pessoas.

Ainda acerca da primeira geração, uma pesquisa importante foi realizada, por Emmy Werner em 1955. Investigou por 40 anos, os efeitos cumulativos da pobreza, do estresse perinatal e dos ‘cuidados familiares diferentes’ no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças. O estudo foi realizado com 698 crianças em situações de risco e como resultado, mostrou que nenhuma das 72 das crianças desenvolveu problemas de aprendizagem/comportamento. O foco das investigações da primeira geração estava na pessoa. Conforme Puig e Rubio (2011) a primeira geração de estudiosos sobre resiliência desenvolveu estudos entre as décadas 50 e 80.

A segunda geração de pesquisadores apresentou publicações entre meados de 1955 e a década de 90, tendo como principais representantes, ainda, Emmy Werner, Ruth Smith e Elder. Werner e Smith estudaram 505 pessoas, durante 32 anos, do período pré-natal, em 1955, até a vida adulta. Sendo assim, a maior contribuição dessa geração foi o deslocamento do foco das pesquisas, de um interesse em qualidades pessoais, para os fatores externos ao indivíduo (nível socioeconômico, estrutura familiar, redes de apoio). Elder apresenta uma pesquisa, em 1986, com jovens que estavam ingressando nas forças armadas, os quais eram provenientes tanto de famílias de baixa renda quanto de família de classe abastada. A pesquisa contribuiu para a compreensão de que o conceito de risco deve ser analisado tendo em vista o contexto sócio-econômico-cultural das pessoas, uma vez que o ingresso nas Forças Armadas poderia representar para uns a continuidade dos estudos e o adiamento do casamento, enquanto que para outros (classe abastada) poderia significar o interrompimento da carreira e o surgimento de conflitos familiares.

Deste modo, na segunda geração, insere a noção de processo à análise da resiliência, estuda a relação entre risco e resiliência e busca modelos de promoção de resiliência através de programas sociais (promoção de saúde). Sendo assim, o foco das investigações, da segunda geração, estava na dinâmica da relação pessoa/sociedade.

No que concerne a classificação temporal do conceito de resiliência, Puig e Rubio (2011) apresentam uma linha conceitual que mostra três gerações de pesquisas no campo da resiliência. A primeira delas teve como foco o modelo de risco e se estendeu até a década de 80, a segunda geração se deu entre as décadas de 80 e 90 e o terceiro período consiste no momento atual.

No campo da Pedagogia Universitária as discussões tomaram maior proporção após a década de 90, o que indica que os estudos são extremamente recentes. Para Yunes (2011) a resiliência vem sendo estudada no Brasil com maior força nos últimos 30 anos, sendo que a cerca de 15 anos os estudos ganharam maior proporção.

Tavares e Albuquerque (1998) em estudo intitulado “Sentidos e implicações da resiliência na formação” comentam sobre a necessidade das instituições de ensino desenvolverem práticas em prol da autoestima e da resiliência dos professores, tendo em vista a complexidade dos contextos educacionais, que envolvem alto níveis de stress, o enfrentamento de situações adversas, ansiedade e angústia. Leal, Rohr, Acioly-Régnier (2011) destacam que a multidimensionalidade da docência a qual abarca as questões salariais, a estrutura física, número elevado de alunos por sala, imposições curriculares e, a diversidade cognitiva e emocional dos estudantes contribuem para a insatisfação dos docentes.

Tavares e Albuquerque (1998) apresentam um estudo sobre a etimologia da palavra resiliência partindo de Tavares (2002). Para tais autores, a palavra deriva do verbo latino resilio (re+salio), indicando “voltar, saltando, retirar-se sobre si mesmo, reduzir-se”. Tal definição, no campo da formação de professores pode significar, a capacidade humana em agir flexivelmente diante dos enfrentamentos cotidianos de difícil manejo, implicando fortalecimento após a experiência vivenciada.

Deste modo, Tavares e Albuquerque (1998) apresentam a seguinte definição de resiliência: “[...] trata-se de uma qualidade e, de uma capacidade de as pessoas individualmente ou em grupo não perderem o equilíbrio em situações adversas mais ou menos violentas” (p.145). Ainda, os mesmos autores, fazem referência a uma relação entre a organização cerebral e a capacidade de resiliência, comentando sobre a influência do QE (coeficiente de inteligência emocional) e a resiliência.

Leal, Rohr, Acioly- Régnier (2011) em estudo sobre “resiliência na prática docente” apresenta uma análise sobre a resiliência de professores do ensino fundamental partindo da pesquisa de doutorado de Leal (2010). Neste artigo, as discussões apresentadas têm por base autores que investigam a resiliência na infância e na área da Psicologia. No entanto, existe a aproximação deste estudo com o campo da formação de professores, quando discorre sobre as dimensões humanas envolvidas nas relações educacionais, considerando o professor como ser multidimensional que possui

fragilidades, que enfrenta desafios, mas que pode abalar-se menos quando passa a tornar-se consciente de suas possibilidades, limitações e potencialidades.

Resiliência docente

Os professores dos diferentes níveis de ensino e os acadêmicos em formação inicial/futuros pedagogos, enfrentam situações difíceis em seu cotidiano, tais como: o stress, a exaustão, a pressão pela produtividade acadêmica, a indisciplina dos estudantes, a fragilidade das infra-estruturas, a falta de reconhecimento no trabalho, os baixos salários, o ingresso de uma massa de estudantes cada vez mais diversa - cognitivo e culturalmente-, dentre outros aspectos.

Assim os docentes, cotidianamente, são colocados à prova quanto as suas capacidades de resistir ao desequilíbrio emocional, lutar contra às tensões e frustrações docentes. Eles, ainda, são cobrados pelas instituições de ensino e sociedade como um todo, a tornarem-se mais fortes diante dos problemas e dilemas, sem que percam a motivação e a sensibilidade necessária ao trabalho educativo.

A docência caracteriza-se como uma ação complexa. Ela exige dos professores o desenvolvimento de competências específicas, o exercício de novas funções e o enfrentamento de diversas dificuldades. No entanto, o desenvolvimento dessas competências varia de pessoa para pessoa. Alguns docentes possuem capacidade maior do que outros para lidar com as situações de adversidade envolvidas no trabalho. Estes desenvolveram a habilidade de evoluir, de empreender, de aprender e desaprender, de modo que um estressor ou um fator de risco¹ possa conduzir o docente a um processo reflexivo favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Corroborando com isso, Bolzan (2009, p.13) descreve a resiliência como um movimento que implica na capacidade de enfrentar situações adversas no contexto do

¹ O termo “fator de risco” é largamente empregado nos estudos que abordam a resiliência, desde a corrente norte-americana até a latino-americana. Para Yunes e Szymanski (2002), o conceito originou-se no campo do comércio marítimo no momento em que os mercadores sofriam perdas de suas cargas em função dos constantes desastres. Logo, no campo da epidemiologia e da medicina, o termo risco era utilizado no estudo da prevalência de doenças em determinadas populações. O conceito também pode ser utilizado na análise de riscos psicossociais em casos de crianças agressivas oriundas de famílias com conflitos familiares, ganhando força no campo da psicologia educacional. Atualmente, risco é compreendido como um processo subjetivo envolto de mediadores, aproximando-se do termo mecanismo de risco, diferindo do termo indicador de risco, o qual relaciona-se como as manifestações negativas ou psicopatológicas. Na docência um fator de risco pode ser a falta de espaços de compartilhamento entre os professores, os conflitos institucionais, os baixos salários, os problemas curriculares....

trabalho pedagógico, e ultrapassá-las resultando em novas formas de saber e fazer a docência. Assim sendo, a resiliência docente será abordada, nessa sessão, tendo em vista a compreensão da mesma como um processo que se constrói através de um movimento de organização dialética entre as mediações socioculturais - que se constroem em diferentes contextos ao longo do ciclo vital - e os aspectos internos da constituição do ser professor.

Os estudos de Tavares (2002), Puig e Rubio (2011), Grotemberg (2005), Libório, Castro e Coelho (2011) vem ao encontro das concepções que temos construído ao esclarecem que a resiliência não se caracteriza como um traço, um rótulo ou “algo interno” da constituição humana, mas sim como um processo onde o professor, os estudantes, os colegas de trabalho e o ambiente como um todo, estão em interação contínua. Sendo assim, Cicchetti, (2003, p.20) define-a como:

“[...] um processo desenvolvimental dinâmico que reflete a evidência da adaptação positiva, apesar de significativas condições de vida adversa [...]. A resiliência não é tida como um atributo individual que opera isoladamente; ao contrário, é tida como um fenômeno, um construto hipotético, que deve ser inferido a partir de um componente do funcionamento manifesto de um indivíduo”.

Ainda sobre o emprego do termo resiliência, Rachman (2008), investiga seu uso nas áreas da educação e psicologia da educação no Brasil. Ela evidenciou que a metade dos estudos, disponíveis nos meios digitais, compreendiam a resiliência como um processo e a outra metade como um traço de personalidade ou mesclavam as duas conceituações, apresentando uma concepção híbrida do termo. Na opinião de Rachman (2008), os pesquisadores brasileiros: “...mostram-se titubeantes sobre o entendimento do construto; vendo-o simultaneamente como traço de personalidade e como processo”.

Nessa perspectiva, trazemos ao debate o tema da resiliência docente manifesta nas narrativas de professores atuantes no curso de Pedagogia, docentes que lecionam na Educação Básica e estudantes do curso de Pedagogia. Foram identificadas, nas vozes dos entrevistados, algumas dimensões do humano (ser, estar, ter e poder) as quais, repercutem na aprendizagem docente¹²². A discussão apresentada aqui, teve como

¹²² A “aprendizagem docente” consiste num processo pessoal e interpessoal. Ela pressupõe a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres específicos ao magistério. É definida como uma atividade humana composta por uma estrutura específica, compreendendo: o processo de apropriação, o estabelecimento de objetivos

tópicos guia o que Grottemberg (2005) nomeia de níveis da resiliência, quais sejam: o suporte social (eu tenho), as habilidades (eu posso) e a fortaleza interna (eu sou e eu estou).

Suporte social (eu tenho)

O suporte social é compreendido como um eixo da resiliência. Os professores recorrem as redes de suporte social quanto encontram enfrentamentos ao longo do desenvolvimento profissional docente¹²³. São suporte social, os professores dos anos iniciais da educação básica, do ensino médio e superior, alguns elementos do contexto sociocultural, as pessoas da família, os amigos, os colegas de faculdade e de trabalho docente, dentre outros sujeitos que exercem influência em nossa vida.

Puig e Rubio (2011) empregam o termo tutores¹²⁴ de resiliência para referirem-se a um dos elementos do suporte social, ou seja, para fazer menção as pessoas de referencia na vida, as quais agem como fatores de proteção frente às adversidades apresentadas no trabalho docente.

Todos os sujeitos entrevistados fizeram referência à pessoa do tutor. No entanto, foram nas narrativas do Ensino Superior (tanto docentes como estudantes em formação inicial) que a figura do tutor, foi descrita de modo mais recorrente. Vejamos algumas narrativas que ilustram isto:

Todos nós fizemos isso. Vivemos muito mais aqui dentro e aí parece que universidade é tudo e a família são os apêndices. Então eu comecei a perceber a importância da família a partir da convivência com a Aparecida [...]. (LU-ES125)

específicos e as condições necessárias para a realização dos objetivos (MOROSINI, 2006, apud LEONTIEV, 1984; ISAIA, 2004).

¹²³ A designação “desenvolvimento profissional docente” foi empregada pela primeira vez por Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (2004) sendo ela definida como um processo ao longo da vida, sistemático, envolvendo reflexão sobre o trabalho docente, compreendendo a formação inicial e continuada. O desenvolvimento profissional conta com os esforços dos professores envolvidos e das instituições de ensino as quais estão vinculados. (MOROSINI, 2006)

¹²⁴ Puig e Rubio (2011) afirmam que existem fatores internos e ambientais que são colocados em jogo frente a uma situação adversa. O tutor de resiliência é definido como uma pessoa que possui uma disponibilidade incondicional para nos acompanhar, servindo como modelo de identidade. Essa figura, também designada de tutor do desenvolvimento, atua como um fator de proteção, alguém a recorrer nos momentos difíceis.

¹²⁵ A primeira abreviação corresponde às iniciais do nome do sujeito participante da pesquisa. A segunda abreviação corresponde ao local deste sujeito sendo: FI (formação inicial no curso de Pedagogia); ES (Professores do Ensino Superior) e, EB (Professores da Educação Básica).

[...]a educação me constituiu o que eu sou hoje, ela me permitiu criar laços e vínculos com muitas pessoas especiais e ela me permitiu que essas pessoas especiais também me fizessem crescer, que contribuíssem pra o meu processo de construção de conhecimento, então, a educação me permitiu fazer isso, e quando tu verifica que a educação pode permitir isso pra um ser humano, ela pode permitir isso pra todos os seres humanos. (ED-ES/Comunitário)

Em 2007 eu adoeci. Fiquei bastante doente. Então isso foi bem sério. Novamente eu tive uma força muito grande dos amigos, da família, dos colegas né. (AM/ES).

[...] eu me lembro de quando fui alfabetizada, quando eu entrei na primeira série, lembro que tive muita dificuldade, mas o meu professor me ajudava muito, eu não conseguia fazer os números, eu não conseguia aprender a escrever, eu era muito lenta pra escrever, eu tinha muita dificuldade, eu acho assim o professor, o aluno tem seu tempo e o professor tem que respeitar isso. (IN-FI)

Estas narrativas evidenciam a importância do tutor de resiliência, visto que este é o sujeito que auxilia na superação das adversidades sendo ele uma referência para a transformação e construção da autoconfiança do professor. Além disso, compreendemos que os tutores de resiliência conduzem os docentes a dois processos, o de alternância pedagógica¹²⁶ e a interação entre pares (cultura de compartilhamento), os quais incidem na aprendizagem da docência.

Os tutores de resiliência contribuem para a aprendizagem da docência porque auxiliam os professores a superar as adversidades da vida quando ativam mediações capazes que conduzí-los a refletir e reconstruir as experiências no trabalho, produzindo novos sentidos e significados, o que reflete no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Competências (eu posso)

¹²⁶A “Alternância pedagógica” é definida por Bolzan (2009, p.13) como o movimento que envolve reflexão docente. Os professores, frente às exigências e desafios do trabalho, buscam novas aprendizagens através da recordação de elementos vinculados às experiências de ensino e de aprendizagem. No processo de alternância, os docentes: “[...] confrontam pontos de vistas, compartilham experiências e diferentes perspectivas sobre a ação docente como aspectos potencializadores do engendramento de espaços/tempos de alternância pedagógica”.

A competência para a ação, segundo Grotemberg (2005) apresenta-se na forma de sentimentos de confiança, de independência e de dialogicidade/comunicação. Na Formação Inicial, a resiliência se manifesta como uma competência para a ação, através da percepção confiante sobre a trajetória profissional. Neste sentido, foi possível perceber que a confiança em aspectos de mudança se manifesta de modo mais forte na Formação inicial, o que talvez esteja associado com o momento da trajetória profissional que as alunas estão vivenciando.

No período de formação inicial, os estudantes, experimentam sentimentos semelhantes aos que os docentes em fase de entrada na carreira, vivenciam. Nas narrativas analisadas, percebemos que o impacto inicial com as situações de sala de aula são percebidos como positivos em termos de aprendizagens. O aspecto da descoberta e da empolgação foi recorrente nas vozes das entrevistadas em Formação Inicial traduzindo o entusiasmo pela futura profissão (HUBERMAN, 2007).

As narrativas abaixo ilustram a competência para a ação, intitulada- confiança:

[...] acredito que sim, por que aqui é um inicial ainda, a gente tem muito que aprender [...] já me apavorei, mas já passou. (AD-FI)

[...] pra mim aprender é tu acreditar em alguma coisa pelo menos, conhecer diversos... digamos assim e tu acreditar naquilo que te passaram, tu pesquisar, tu ter como verdade aquilo, pra mim é isso pelo menos. (TH-FI)

Eu acho que tu não sabe da pra procurar. Se agente não sabe alguma coisa a gente vai procurar, vai tentar entender. Então seria importante, ter interesse de ir adiante sempre, tu vai procurar e vai entender aquilo e vai. É por causa da iniciativa que tu vai... ir além, mas ali de repente tu pode falhar, levantar e aprender. (NA-FI)

[...] assim pra questão da paciência o impacto maior foi a questão do meu domínio, eu sentimento, meus limites, foi quando eu fui separar uma briga de uma criança e eles acabaram me atingindo e aquilo ali pra mim foi um baque bem grande, além de tudo eu tenho que esquecer que aquilo aconteceu, eu tenho que lidar com eles, ajudar eles a ler, a construir aquela palavra, eu estou numa classe. (AD-FI)

Ainda, as narrativas da Formação Inicial evidenciaram maior capacidade de comunicação ou dialogicidade, ou seja, as acadêmicas possuem melhor capacidade de comunicar e refletir aspectos ou fatos da trajetória docente que lhe inquietam ou

assustam. Desse modo, compreendemos a capacidade de comunicação como dinamizada na reflexão sobre a ação. Esse estudo, apontou que ao longo da carreira, os professores parecem torna-se mais solitários e com menor capacidade de dialogicidade, porque na FI os estudantes pareciam mais capazes de estabelecer redes de compartilhamento do que na EB. E os docentes do ES, mostraram-se resistentes a comunicação/dialogicidade com seus pares.

As narrativas abaixo revelam a capacidade de comunicação:

[...] aí eu vou tentar conversar com ela já que eu tenho abertura, por que me preocupou essa questão deles não saberem as formas geométricas, sendo que naquela educação infantil eles já tinham bem definido o que eram as formas geométricas. (AD-FI)

[...] foi bem complicado, mas as atividades que eu tinha levado, eles gostavam, faziam de imediato, só que eles acabavam e começavam a fazer outras coisas e aí eu já ia chamar pra outra atividade, então eu preciso exercitar mais isso, a segurança de tá lá na frente, de dominar o conteúdo e saber o que fazer, de não me mostrar insegura (AD-FI)

É eu acho que as coisas têm que ser mais medidas, até para melhorar a dinâmica em sala de aula. O professor tem que mudar um pouco assim, por que senão fica muito cansativo e a gente nem aproveita a disciplina, tá ali só pra ter aquela frequência. (IN-FI)

A independência foi uma competência melhor explicada nas narrativas das professoras da Educação Básica, e pode ser compreendida como a capacidade de controlar os elementos do ambiente, agir autonomamente e responsabilizar-se pelas ações. Vejamos as narrativas abaixo:

Porque quando eu cheguei na Escola eu tinha uma expectativa de que eu ia dar aulas como se eu tivesse dando aula pra ouvinte, eu não não... Daí que eu me apavorei.. disse ah não eu vou ter que estudar pra ver como eu vou ensinar os alunos. Foi quando eu comecei a fazer educação especial [...] (VE-EB)

Se me aparece uma dificuldade eu reflito, reflito, reflito, até achar uma alternativa, eu não tenho medo, eu tremo a minha perna, mas eu enfrento, vou lá e resolvo. (NA-EB)

[...] despende mais tempo para a escola do que para outras coisas do cotidiano, entende? Porque assim oh, tem dias que eu tenho 16 períodos de aula (NA-EB)

[...] foi assim, o momento que eu disse: bom, agora eu vou estudar uma coisa que eu quero estudar! Porque, antes eu estudava porque eu tinha que passar de ano pra chegar até onde eu estou aqui, e agora não, agora é diferente, e isso mudou muito a minha vida, porque o ensino médio pra mim, o curso de magistério, foi o lugar em que eu amadureci como pessoa. (TA-EB)

O professor tem, e é uma coisa assim, que eu busquei muito no curso, foi construir uma base epistemológica forte que me desse subsídios pra eu poder desenvolver um trabalho[...] (ED-EB)

Mais altos que baixos, quando comecei não tinha a formação apropriada né. Foi aprendendo, trabalhando acho que isso foi um ponto muito positivo, porque o que a gente aprendia, já testava e a gente via o que dava certo e o que não tinha dado, acho que isso foi uma grande experiência que eu fiz [...] (ZE-EB)

Já os docentes do Ensino Superior, nos apresentaram o movimento da resiliência, manifesto em um caráter diferente, ou seja, sem que identifiquemos, em suas narrativas, as competências para a ação, de confiança, de independência e de dialogicidade/comunicação, mas sim ao remeterem-se o enfrentamento positivo de situações adversas, tais como: doenças, o desafio da escolha profissional e a superação/enfrentamento de eventos traumáticos relacionados a situações de aprendizagem escolar.

Assim, as narrativas abaixo, nos auxiliam na compreensão de como a resiliência se manifesta como um movimento que contribui para a construção da autonomia e da aprendizagem docente.

Em 2007 eu adoeci. Fiquei bastante doente. Então isso foi bem sério. Novamente eu tive uma força muito grande dos amigos, da família, dos colegas né [...] Tu pode me perguntar assim, “ah, tu parou de produzir de 2007 a 2008?”, né, porque eu entrei aqui em setembro de 2008 né... e não parei de produzir em momento nenhum momento. (AD-ES).

E quando eu vim para estudar aqui em Santa Maria, fazer vestibular, eu queria fazer fonoaudióloga, eu não queria entrar na área das licenciaturas. Mas eu nunca

conseguia passar. E isso foi me entristecendo por que eu via a vida passar. Hoje eu gosto do curso assim sabe, eu olho para trás e fico bem feliz sabe, por a minha vida ter acontecido desse jeito... Porque eu estou muito realizada. (GI-ES/Comunitária)

[...] Nossa eu fracasei já no primeiro dia de aula. Mas eu sempre tive muita garra comigo desde quando eu era criança e eu disse para mim, mas que estranho isso, vamos ver quem é esse professor. E assim ele foi ao longo das aulas, ele fazia a fila dos copiadores, que tinham alunos que só copiavam e não entendiam. (GI-ES/Comunitária).

Os professores do Ensino Superior nos mostram que as adversidades podem ser significadas de diferentes formas, mas quando são compreendidas e (re)significadas de modo positivo transforma-se em experiências formativas que reforçam as crenças de capacidade dos professores, fortalecendo-os para o enfrentamento de novos desafios, os quais são constantes na atividade de ensino.

Fortaleza interna (eu sou e eu estou)

As fortalezas internas estão intimamente relacionadas com as características temperamentais humanas, as quais compreendem a capacidade adaptação (ao stress, decisão frente aos riscos, adaptar-se ao novo) e a habilidade de resistência (energia, enfrentamento ativo) (Puig e Rubio, 2011). Além disso, as fortalezas- eu sou, eu estou – parecem ser melhor explicadas no caso de professores com maior comprometimento com a profissão, aqueles que apresentam-se maduros no que concerne as tomadas de responsabilidades que o trabalho docente requer.

Assim, foram nas narrativas das professoras da Educação Básica que melhor ilustraram a capacidade de adaptação. No que se refere a competência de adaptação, as professoras mencionaram:

Eu não esqueço dos meus problemas, das dificuldades que eu tenho e das coisas que eu preciso decidir pra minha vida. Só que eu procuro assim, separar um pouquinho, relaxar naquele meu momento e depois voltar pra pensar pra resolver. Não costumo carregar problemas. (AN-EB)

E pra ti ser professor hoje, exige o que de ti ser professor? Exige tempo, exige driblar o cansaço, porque são muitas turmas né. (AN-EB)

Às vezes eu me sinto mais forte do que aquela minha aluna que tem 5 ou 6 filhos casados e já tem netos, porque a vida me deu a oportunidade de ter um pouco mais de conhecimento do que ela. Como é que eu me preparo? Eu me preparo estando pronta para mudar. Quando eu iniciei essa fala eu te disse, as verdades não são absolutas, o que é certo hoje, pode já não ser amanhã, então amanhã eu já preciso estar preparada. Tu viu como é bacana isso? Quando a gente lida com o ser humano, tu viu que riqueza. (AN-EB)

A adaptação apresentada nas narrativas das professoras da Educação Básica nos mostram a capacidade das mesmas em flexibilizarem-se frente aos problemas diários. As dificuldades são vistas como momentos de crescimento profissional e de desenvolvimento de estratégias para lidar com as adversidades.

A competência da resistência foi melhor visualizada nas narrativas das docentes do Ensino Superior, elas revelam maior capacidade de enfrentamento dos desafios.

Então são momentos diferentes com diferentes desafios, mas todos eles muito bons porque isso vai nos constituindo, porque isso vai fazendo com que a gente se conheça. (GI-ES/Comunitária)

Eu trabalhei 1 ano como professora substituta na Universidade Federal, eu estudei muito nesse tempo, eu não tinha nem os colegas conhecimento para trocar idéias e eu tinha muita preocupação, eu tinha medo também de me abrir e dizer da minha formação. Eu trabalhei um pouco, mais a partir daquilo que eu sabia e daquilo que eu busquei sozinha. Daí eu pegava meus cadernos, estudava...(AD-ES/Comunitária)

E isso ao mesmo tempo é a angústia que me move, no sentido de que eu continuo estudando, eu continuo me aprimorando, de que eu faço bem as minhas escolhas né.(AD-ES).

Sempre participei, eu me aproximei do grupo de pesquisa por uma questão financeira, de sobrevivência e isso foi me construindo enquanto pesquisadora, então hoje eu não sobrevivo sem uma pesquisa, por mais que eu esteja por aqui de trabalho sempre estou metida em uma pesquisa ou a pesquisa é minha ou eu contribuo com a pesquisa. (GI-ES/Comunitária)

As narrativas dos docentes do Ensino Superior nos mostram estratégias desenvolvidas pelos docentes no intuito de minimizar as adversidades. A busca por

grupos de pesquisa, espaços de formação coletiva ou individual ressalta a energia e a vontade de enfrentamento dos problemas. Compreendemos que a cultura do compartilhamento entre pares consiste

Algumas considerações

Partindo dessa compreensão, nas narrativas da Formação Inicial, dos professores da Educação Básica e da Educação Superior, foram recorrentes alguns elementos, que podem ser chamados de competências resilientes que ajudam no enfrentamento das adversidades. Dentre elas estão: as Competências para a ação-sentimento de confiança, independência, dialogia/comunicação e características temperamentais: adaptação (ao stress, decisão frente aos riscos, adaptar-se ao novo) e resistência (energia, enfrentamento ativo). Além disso, a presença de Tutores ao longo do processo desenvolvimental e a percepção do trabalho como um espaço de enfrentamentos foram aspectos enfatizados pelos entrevistados como importantes para a aprendizagem da docência. No entanto, o que evidenciamos é que as competências resilientes apresentam-se de forma diferente dependendo do local e dos sujeitos que estão envolvidos no processo. No ES os níveis da resiliência: suporte social e a fortaleza interna, exercem influência grande na aprendizagem da docência. Na FI, o estado da resiliência: eu posso foi revelado nas narrativas carregadas de sentimentos de confiança sobre as futuras práticas profissionais. Na EB, a resiliência aparece nos níveis: fortaleza interna e competência, presente nas vozes que indicavam capacidade independência e de adaptação aos desafios docentes.

Desta forma, ao longo do estudo das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível perceber que as habilidades interpessoais de resolução de conflito e/ou as competências dos professores entram em ação na organização de suas práticas pedagógicas atuando como mecanismos protetores da vida na docência, o que reflete na aprendizagem da docência e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Marxismo e a filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BOLZAN, D. P. V. Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN D. P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009.
- CICCHETTI, D. Preface. In: LUTHAR, S. S. Resilience and vulnerability: adaptations in the context of childhood adversities. Cambridge: Cambridge United Press, 2003. p. x-xii.
- FERREIRA, A.B. de H. Novo Aurélio: o dicionário do século XXI. São Paulo, Nova Fronteira, 1999.
- GROTBERG, E. H. Introdução: Novas tendências em resiliência. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols. Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.
- ISAIA, S. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: Anais V ANPEd Sul, Curitiba: PUCPR, 2004.
- INFANTE, F. A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols. Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAUER M; JOVCHELOVITCH S. Entrevista narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LEAL, A.L.G; Röhr, F; ACIOLY-RÉGNIER, N. A resiliência e seus efeitos na prática docente. Anais Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE, Maringá, Paraná, 2011. Disponível: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/32.pdf> . Acesso em 04 de Abril de 2013.
- LEONTIEV, A. Actividad, conciencia y personalidad. México: Cartago, 1984.
- LIBÓRIO, R. M. C., CASTRO, B. M., & COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: Conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell’Aglia, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.
- MARCELO GARCIA, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. 2ª ed. Barcelona: EUB, 1999.
- MOROSINI, M. C. (Ed Chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. V.2. Brasília: INEP, 2006
- PUIG, G; RUBIO, J.L. Manual de resiliência aplicada- prólogo de Atefan Vanistendael. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 2011.

- RACHMAN, V.C.B. Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de educação e psicologia da educação no Brasil (2002 a 2007). Dissertação de Mestrado. Puc/SP/Educação (Psicologia da Educação), 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=115475. Acesso em 01 de Maio de 2013.
- TAVARES, J (org). Resiliência e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TAVARES, J; ALBUQUERQUE, M. Sentidos e implicações da resiliência na formação. In: Psicologia, Educação e Cultura. Colégio Internato dos Carvalhos, n 1, vol II, maio 1998, p.143- 152.
- VANISTENDAL, S. Prólogo – Cuando La vida nos sorprende para bien. In: PUIG, G; RUBIO, J.L. Manual de resiliência aplicada- prólogo de Atefan Vanistendael. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Psicologia Pedagógica. Edição Comentada. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- YUNES, M.A.M. Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. In D. D. Dell’Aglia, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Eds.), Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2011.
- YUNES, M.A.M; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J (org). Resiliência e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ZABALZA, M. O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NOS CONSELHOS DE TURMA ENQUANTO PROMOÇÃO DA DEMOCRACIA NAS ESCOLAS

Paula Cristina Galrito Bento¹²⁷

Teresa Sarmento¹²⁸

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Oliveira do Hospital

IEC – Universidade do Minho

Resumo

A concretização dos ideais democráticos depende da educação como uma medida que visa a igualdade de oportunidades. Esta conceção da educação como promotora da construção de uma sociedade democrática tem já um longo referencial teórico ainda que se continue a questionar a sua efetivação nas práticas organizacionais a nível das escolas. O Conselho de Turma, enquanto micro organização que traduz um grupo social concreto – os professores, os alunos e os seus encarregados de educação – é, a nível escolar e segundo o suporte legislativo que o sustenta, um espaço de participação de membros internos e externos à escola. No entanto, os relatos de professores e pais, sobre a participação efetiva destes últimos no CT, revela existir uma incongruência entre estas duas forças atuantes, no sentido de um discurso pró-ativo em confronto com uma prática passiva. A descontinuidade cultural, o ‘desinteresse’ dos pais, a divergência de finalidades educativas são alguns dos argumentos apontados para a baixa tomada de posição dos pais nos CT. Nesta estrutura, o Diretor de Turma assume um papel central na mediação da relação entre escola e família, professores e pais, o que requer que o

¹²⁷ Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Oliveira do Hospital

¹²⁸ IEC – Universidade do Minho

mesmo possua um conjunto de competências que possibilitem e facilitem a sua ação entre os diferentes atores e as mais diversas situações a que é exposto.

Na presente comunicação apresenta-se a síntese de um estudo de caso em que se procura analisar a realidade de um Agrupamento de Escolas no que concerne às oportunidades de efetiva participação dos pais nos CT, procurando evidenciar os benefícios que essa colaboração pode trazer para pais, professores e alunos, bem como os constrangimentos detetados para a promoção dessa prática democrática.

Com o Envolvimento e Participação das Famílias/Eles Podemos Esperar Melhorias na Sociedade Democrática

Como refere Carneiro, R. (2003), a escolarização dos jovens em nenhuma época atingiu tamanho progresso “seja por razões ideológicas (...), seja por imperativos de ordem económica” (p.125), independentemente das razões que possam estar subjacentes, considera-se a educação como um bem que é essencial para a formação dos novos cidadãos e para o desenvolvimento da sociedade democrática, na medida em que os saberes selecionados pela sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas, que se deverão desenvolver de forma coerente com a democracia. A educação, à luz das teorias da democracia, poderá pautar-se por princípios e atuações que se traduzam num modelo ideal a transmitir aos jovens, com reflexos na sociedade. A concretização dos ideais democráticos depende da educação como uma medida que visa a igualdade de oportunidades. Sem educação extensiva a todos, a democracia não se concretiza. Surgindo a conceção e necessidade de se considerar “o envolvimento dos pais como uma força contrária à tendência de reprodução das desigualdades, caso seja orientado por princípios igualitários” (Davies, D., et al., 1989, p.40), ou seja, os pais devem ser incentivados ao envolvimento e participação na escola, independentemente da classe social ou económica a que pertençam. A escola, enquanto instituição social, requer o fortalecimento da democracia, quer nas suas práticas quer no seu acesso. É o local onde se podem adquirir experiências vitais, que favoreçam nas crianças, jovens e famílias/EEs uma integração mais ajustada na sociedade. É igualmente, o local por excelência onde se desenvolve a

educação e interação entre jovens; parece-nos, por isso, que esta apresenta responsabilidades em proporcionar e desenvolver o espírito democrático, proporcionando a participação dos RepEEs no CT, para que todos os jovens e suas famílias se sintam membros ativos na sociedade e na escola.

Seguindo Apple, M. e Beane, J. (2000) verifica-se que a democracia funciona quando existe igualdade de oportunidades e consentimento dos governados, ou seja, a democracia, em sociedade e no CT, desenvolve-se através da liberdade e igualdade de oportunidades que todos os atores têm em expressar a sua opinião, direta ou indirectamente, através dos seus representantes.

Assim, admite-se o CT como uma micro sociedade, onde os RepEEs, pela igualdade de oportunidades que lhes cabe, como atores, poderão participar, e a sua ação começar a refletir-se no sucesso dos alunos projetando-se numa sociedade com maior sucesso.

A Participação Dos RepEes no Conselho de Turma

A LBSE pretende assegurar a inserção e socialização de todos os alunos independentemente do extrato social, através do respeito e valorização dos diversos saberes. E, nesta perspetiva, as suas famílias/EEs, como representantes dos mesmos e membros da sociedade, deverão ser igualmente respeitadas, garantindo-lhes o direito à participação, considerando e valorizando os seus saberes. No entanto, o facto evidenciado pelo dia-a-dia rotineiro das escolas, em Portugal, é que estas se fecham sobre si próprias, com poucos contactos e interações com as famílias e parceiros sociais.

Davies, D. (1997) menciona que “os professores precisam de mais informação e novos conhecimentos e competências sobre como alcançarem as famílias e as comunidades de uma forma mais imaginativa e eficaz” (p. 18). Esta mensagem deixa transparecer a necessidade que existe em que os professores se readaptem à nova realidade de escola, que se habituem à presença das famílias/EEs no CT, e que sintam a sua integração como o caminho para uma educação participada por todos, fortalecendo a presença destes atores no CT. Para que a mesma não seja vista como um ato de intromissão, (de alguém que vai para complicar o papel do professor), mas como uma

ação partilhada, com alguém que está preocupado no desenvolvimento e sucesso dos alunos.

De acordo com José Diogo (1998), é necessário “fazer emergir um novo paradigma para o envolvimento parental, no qual os educadores, alunos e as comunidades trabalhem em parceria para alcançarem a sua meta partilhada de sucesso para todas as crianças” (p.86). Esta dimensão de escola envolve novos atores, - famílias/EEs e a comunidade - com outras experiências, favorece uma maior interação entre as esferas que influenciam o desenvolvimento da criança, valoriza e reforça a necessidade de se registar uma mudança atitudinal da escola face às famílias e vice-versa. A escola é um sistema aberto em interação com o meio, por isso, a sua ação não pode passar despercebida e ficar isenta à ação das famílias, pelo contrário, ela deverá desenvolver todos os esforços no sentido de integrar as famílias na escola. Neste pressuposto, a relação escola – família, deverá ser fortalecida através de uma educação participada por todos os atores envolvidos no processo educativo.

Seguindo Silva, P. (1996), ” é conhecida a resistência dos professores à participação parental nas escolas, com receio de uma intromissão na esfera das suas competências profissionais. Esta resistência já se sente quanto à participação de representantes dos pais em órgãos da escola (onde estão em clara minoria) ” (p.181), o que vem consubstanciar um estudo realizado pelos autores, Davies, D. et al. (1989), onde referem as opiniões transmitidas pelos docentes, em que revelam de forma sistemática que as famílias/EEs não participam, ou que participam muito pouco. Se, por um lado, os professores constroem resistência à participação e, por outro, apelam para que esta se efetue, revela existir uma incongruência destes atores, entre as duas forças atuantes, que poderá desencadear nas famílias a indecisão entre participar ou não. Prosseguindo com o autor, este refere ainda que “Estrategicamente percebe-se esta indefinição por parte do corpo docente. É que sendo ele o “dono” daquele domínio, ele é que terá competência para o definir” (Silva, P.,1996, p.185), levando a que esta causa da participação mantenha os acostumados contornos de não se efetuar, ou quando acontece ser de forma tão ténue que não adquire significado.

Estudar a participação da família/EE na escola, mais concretamente no CT, leva-nos a uma análise entre pontos de contato e de clivagem presentes entre os professores e as famílias/EEs. Por vezes, verifica-se até a existência de um paradoxo, já que em

algumas situações parece que estão em sintonia, que desejam a participação e colaboração conjunta, mas, na prática, muitas vezes afastam-se ou evitam a concretização real da mesma.

Zenhas, A. (2006) a este propósito, refere que alguns grupos sociais encontram na escola uma relação de continuidade cultural, enquanto outros encontram um desfasamento entre a sua cultura e a escolar, o que poderá mesmo manifestar-se na descontinuidade cultural entre a escola e a família/EE.

Evidencia-se a presença das famílias/EEs no CT, como um contributo muito enriquecedor, para que se possa articular as perspetivas de todos os atores educativos e simultaneamente fomentar a corresponsabilização entre o CT e a família/EE, elevando a oportunidade para que este seja bem-sucedido. E, através de uma ação conjunta entre a escola e a família, desenvolve-se a ação educativa; assim poder-se-á conceber o CT como um espaço de reflexão, que não está isolado da comunidade, pelo contrário, é aberto à comunidade, pela representação dos EEs, onde se interage com as famílias/EEs, contribuindo para a promoção da educação e sucesso dos alunos.

Para Diogo, J. (1998), as famílias apresentam um papel muito importante na adaptação da criança à escola e na sua integração na sociedade. Para conjugação das duas estruturas, escola e família, dever-se-á conceder oportunidades de relacionamento mútuo. A este propósito o autor expõe que “ (...), será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias” (p.52), inferindo-se que a escola e a família deverão trabalhar em cooperação, existindo em algumas situações necessidade da escola mudar de atitude e de representações sobre o distanciamento de certas famílias, de forma a conquistar a sua presença e diminuir o fosso que possa existir na relação entre ambas.

Os RepEEs, embora com representatividade nos conselhos de turma, veem o seu poder de atuação limitado relativamente ao poder ‘cognoscitivo’ dos professores, termo utilizado por Formosinho, J. (1980) quando descreve as bases de poder do professor, fundamentando-o como um processo que foi evoluindo e que “progressivamente foram controlando os processos de tomada de decisão na organização, quer através do controle das informações necessárias para essa tomada de decisão, quer depois através do acesso aos cargos dirigentes” (p.309).

Neste âmbito, o DT na estrutura pedagógica intermédia, surge como elo de ligação entre os diferentes atores.

O Director de Turma na Estrutura Pedagógica Intermédia: Elo de Ligação Entre os Diferentes Atores Educativos

Numa abordagem e análise interpretativa à direção de turma, Sá, V., (1995), reconhece que a mesma se integra na estrutura pedagógica intermédia das escolas, onde o papel do diretor de turma, como elo de ligação com a família, se constitui como um dos seus atributos a que se juntam a orientação educativa dos alunos e a coordenação docente.

A ação do DT “ pauta-se por enfrentar e vencer uma variedade e quantidade de problemas e desafios colocados pelo triângulo que define e delimita o seu campo de interação social e institucional” (Gomes, C.; Antunes, F.; Martins, F. e Sarmento, T., 2012); dito de outra forma, ao DT como interface na relação entre os vários elementos, cabe garantir o apoio aos alunos, orientá-los no percurso escolar, ficar atento aos seus comportamentos, ajudá-los no cumprimento dos seus deveres, permanecer vigilante a todas as situações que interfiram no seu sucesso, apoiar a sua integração na turma e procurar que exista entre todos os alunos espírito de entreajuda e companheirismo.

O papel do DT é indispensável para que exista articulação entre as perspetivas da família e as da escola, e no apoio aos professores com informação mais individualizada dos alunos. O desempenho da sua atividade requer um conjunto de competências que possibilitem e facilitem a sua ação entre os diferentes atores e as mais diversas situações a que é exposto.

O DT poderá funcionar como um referencial positivo para os alunos, ajudando-os ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas na escola e na sociedade, à sua integração na turma e na escola. Para os professores do conselho de turma, contribuindo positivamente para que a sua atividade se desenvolva e dignifique o conselho de turma “como uma estrutura verdadeiramente pedagógica-educativa” (Castro, E., 1995, p.127). Para os pais, pode também funcionar como um referencial positivo, transmitindo-lhes confiança e segurança, pessoa em quem eles confiam e que se disponibiliza para os ajudar, conseguindo promover com mais facilidade o

envolvimento dos pais na escola e incentivando-os a um acompanhamento mais próximo do percurso escolar destes. A autora faz referência ao papel que o diretor de turma ocupa neste contexto, denominando-o como “ator nuclear na promoção do sucesso educativo dos alunos” (Castro, E., 1995, p.127), sendo, por isso, relevante o seu perfil pessoal e profissional.

Neste cenário de gestão intermédia, o diretor de turma apresenta-se como um ator estruturante na mediação do processo educativo, desempenhando uma atividade multidimensional; isto é, a função que lhe é atribuída abrange ações que compreendem a dimensão pedagógica, social e administrativa, desenvolvendo-se as mesmas, através de uma ação dinâmica com orientações e interações que o DT promove sistematicamente através dos diferentes atores, também eles corresponsáveis pela ação educativa (Gomes, C.; Antunes, F.; Martins, F. e Sarmento, T., 2012).

Nota Metodológica

Na investigação de que aqui se dá conta interessa-nos acima de tudo compreender como se desenvolve a participação dos RepEEs nos conselhos de turma.

A metodologia qualitativa de estudo de caso, aqui utilizada, efetua-se através da análise e descrição das representações produzidas, pelos principais atores educativos, a respeito da participação dos RepEEs no CT.

As técnicas usadas para recolha das suas perspetivas incidiram na análise documental, para caracterização da escola e do meio, e na aplicação de entrevistas semiestruturadas. A amostra foi constituída por 57 indivíduos. As entrevistas foram sujeitas a análise através de um processo de categorização e codificação das respostas, com o objetivo de fazermos uma redução dos dados, para que nos fosse possível começar a ‘afunilar’ informação, de modo a conseguirmos retirar o conteúdo relevante para o estudo.

Dimensão Participativa dos Representantes dos Encarregados de Educação no Conselho de Turma

Na dimensão participativa dos REpEEs no conselho de turma, como temos vindo a refletir, verifica-se com Silva, P. e Stoer, S., (2005) que “estamos aqui, de novo, perante uma situação que aponta iniludivelmente para uma dimensão de atuação coletiva, de defesa de interesses gerais (...)” (p.18); dito de outra forma, pretende-se que a atuação dos RepEEs no CT seja de franca amplitude representativa de todos os pais/EEs e que a mesma se desenvolva na defesa dos interesses do grupo/turma.

Destacamos que a relação entre a escola e a família é uma relação que se desenvolve em diferentes dimensões de ação. Na linha de Silva, P. e Stoer, S., (2005), esta relação poder-se-á desenvolver em duas dimensões de atuação: “individual e coletiva” (p:16-17). A dimensão ‘individual’ corresponde ao procedimento privado, desenvolvido particularmente pelo EE, na defesa dos interesses do seu educando, seja em casa ou na escola; já a ‘coletiva’ se ajusta à ação efetuada na proteção dos interesses gerais de todos os alunos. O CT poder-se-á enquadrar como um espaço de diálogo e comunicação privilegiado entre professores e RepEEs, para o desenvolvimento de uma ação conjunta, representando um ato de cidadania na defesa e promoção dos interesses dos alunos e o sucesso educativo de todos os elementos do grupo/turma.

Porém, e como revela Lima, J. (2002), “Hoje, um debate rigoroso sobre a natureza da cidadania e do seu exercício no campo educativo, deve incidir, não tanto sobre a necessidade de dar voz aos pais, no interior do sistema educativo, mas antes sobre como permitir a expressão desta voz, no interior desse sistema” (pág.145); ou seja, a presença dos RepEEs no CT evidencia-se como uma forma de permitir, no interior do sistema educativo, que a voz das famílias/EEs seja manifesta, através dos seus representantes, revelando-se este local apropriado para que os RepEEs, conjuntamente com os professores, possam definir formas congruentes de atuação permitindo que a voz dos EEs não seja suprimida, ora por inibição, ora por falta de espaço. Contudo, não se percebe muito bem, tornando-se curioso compreender quais os assuntos e em que momentos, a voz destes atores educativos pode ser expressa. Assim, definimos como categorias de análise a ‘presença dos RepEEs no CT’ e as ‘áreas em que os EEs poderão ter atuação’.

Presença dos Repeles no Conselho de Turma

Através da presença dos RepEEs no CT e da sua ação, poder-se-á perceber se de facto existe ou não participação dos mesmos neste órgão, se existe, como se processa, em que tipo de participação se insere, se não existe, o que poderá estar subjacente a esta inexistência participativa.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

Conhece o PCT da Turma?

Da análise efetuada a esta subcategoria constata-se que responderam doze entrevistados: um professor; um DT e dez RepEEs, existindo unanimidade entre as respostas.

Verifica-se, segundo o P-9, que os RepEEs,

“Dão também a sua opinião, o projeto curricular já vai todo delineado, não é, se for preciso ser reformulado, pede-se o contributo do RepEEs. Talvez por ser uma linguagem mais específica, mas eles aceitam aquilo que nós quisermos.” (P-9, tem 28 anos de serviço).

De acordo com o P-9, verifica-se que os RepEEs conhecem o PCT e que dão opinião sobre o mesmo, ou melhor, só manifestam a sua opinião se for necessário reformular alguma situação, mas, por outro lado, também refere que os RepEEs ‘aceitam aquilo que nós quisermos’, no que respeita ao PCT, em que a sua voz poderia ser também “significativa, do ponto de vista educativo e pedagógico (...)” (Lima, J., 2002, p.143), o que nos leva a questionar: De que forma se desenvolve a participação dos RepEEs no conselho de turma? Que conceções de participação têm os professores? Face à ‘cooperação’ de concordância e aceitação que os RepEEs adotam no CT poder-se-á dizer que de acordo com Parteman (1970, cit. por Diogo, J., 1998, p.69), estamos perante uma “pseudoparticipação”, ou seja, a falta de poderes decisórios com que estes atores se defrontam para que a sua ação seja considerada neste órgão, leva-os a desenvolver uma atitude de concordância com tudo o que lhes é apresentado. Sendo a presença dos RepEEs neste órgão, uma alternativa à presença de um coletivo de EEs, a

sua participação direta poderá constituir aquilo que foi referido por Diogo, J., (1998),— ‘um fosso entre as decisões e os decisores’— uma vez que estes atores assumem sempre uma postura de concordância com aquilo que o DT apresenta, podendo em algumas situações, esta atitude de concordância não traduzir a vontade de todos aqueles que representam.

Prepara (antes) e Analisa (Depois) os Assuntos Tratados no CT Com os outros Pais?

Após reflexão e análise dos dados, identificaram-se dez respostas: de seis professores; um DT e três RepEEs. Demonstra existir coerência entre os depoimentos, quando referem que não há relacionamento entre os EEs e os seus representantes, logo também não poderá existir preparação antes e análise depois dos conselhos de turma com todos os EEs, como se pode confirmar pelos testemunhos selecionados.

“Não existe feedback dos outros pais, portanto as pessoas vivem afastadas e não se conhecem minimamente, não há muitas vezes esse contacto com os representantes.” (P-6, tem 19 anos serviço)

Não se verifica a realização de reuniões para preparação e análise dos assuntos tratados em conselho de turma. Na opinião do P-6 não existe relacionamento entre os EEs, muitas vezes nem se conhecem, o que poderá explicar a ausência de feedback entre RepEEs e os restantes EEs.

Participa no Conselho de Turma do Principio ao Fim Da Reunião?

Realizada a reflexão, análise e triangulação dos dados, verificam-se dezanove respostas: dez professores, sete DT e dois RepEEs

Como se poderá constatar pelos depoimentos selecionados,

“A presença dos representantes dos encarregados de educação é quase esporádica, de 5 ou 10 minutos, depois vão-se embora parece que só vão assinar o formalismo.” (P-4, tem 18 anos serviço)

“Os pais só estão presentes numa pequenina parte da reunião em que se fala do projeto curricular.” (P-16, tem 19 anos serviço)

Refletindo e analisando a permanência que os RepEEs têm no CT, verifica-se que não existe tempo suficiente para que estes atores possam familiarizar-se com os assuntos agendados, daí, provavelmente, o seu distanciamento participativo neste órgão. O P-4, revela-nos que o tempo de permanência destes atores no CT é de ‘5 ou 10 minutos’. No entanto surge discordância, dos P-13 e P-15, relativamente ao tempo de permanência que é permitido aos RepEEs no CT, embora cumpram os normativos internos, como se pode verificar,

“O pai só está até ao meio da reunião quando se fala de avaliação são convidados a sair e eu, nesse aspeto, nem concordo muito, porque acho que a nível de avaliação eles também poderiam emitir opinião.” (P- 13, tem 18 anos serviço)

“Tendo em conta o que acontece atualmente nos conselhos de turma, às vezes até custa convocar, poderão estar a trabalhar e a perder horas de trabalho e virem e depois “é boa tarde e até já!” Custa um bocadito e nós sabemos das dificuldades hoje em dia.” (P-15, tem 13 anos serviço)

Verifica-se no depoimento do P-13, que não concorda com esta postura da escola, pois acha que os RepEEs deveriam estar presentes até ao final da mesma e poderem emitir a sua opinião sobre a avaliação dos alunos. O testemunho do P-15 é revelador daquilo que grande parte dos docentes sentem quando veem os EEs ausentarem-se da reunião; ou seja, até custa fazer uma convocatória para os RepEEs estarem presentes, terem de pedir à entidade patronal para saírem, sujeitarem-se a todos os formalismos daí resultantes e depois chegarem à reunião e, como diz o P-15, ‘(...) boa tarde e até já!’

Outra (Não é Relevante a Presença dos RepEEs)

Da análise e reflexão às representações feitas verificam-se dez respostas contributivas para este ponto: cinco DTs, um professor e quatro RepEEs. As mesmas denotam coerência quando referem que a presença dos pais no CT, não tem sido relevante nem contribui para que possam existir benefícios da sua presença naquele órgão, como se pode ler nos depoimentos selecionados.

“Não adianta muita coisa, por exemplo, no meu caso as representantes têm vindo sempre, uma até é professora do primeiro ciclo e mesmo ela não traz contributos” (DT-1, tem 20 anos serviço).

“Não é muito viável, (...) quando vêm também não dão qualquer contributo nunca se resolveu nada.” (DT-1, tem 20 anos serviço)

Verifica-se nos testemunhos do DT-1, que a presença dos RepEEs no CT se reflete no cumprimento de um normativo, mas na realidade a sua atuação não tem dado contributos aquele órgão, ou seja, os reflexos da sua atuação não se veem nem se sentem.

Áreas Em Que os Eles Poderão Ter Atuação

Este espaço permite-nos verificar em que ‘áreas os EEs poderão ter maior atuação’, para que exista uma atitude coordenada e de cooperação entre a escola e a família, e onde a sua ação possa refletir empenhamento e cooperação com a instituição escolar.

Definidas as subcategorias nesta vertente, procedeu-se à análise, interpretação e discussão das mesmas.

Participação e Ações Promovidas Pela ESCOLA

Constata-se pelo cruzamento da informação, nas onze respostas obtidas através de seis professores, três DT e dois RepEEs, que não existe congruência entre os testemunhos selecionados quanto à participação dos EEs nas ações desenvolvidas pela escola.

Como se pode verificar, “Houve uma festa de Natal aberta à comunidade, os pais vieram e viram os seus filhinhos a fazer apresentações, no final degustaram aquilo que trouxeram (...). (DT- 5, tem 26 anos serviço)

Segundo o DT-5, os EEs aderiram com satisfação à festa de Natal promovida pela escola, contribuindo com géneros para que pudesse existir um momento de confraternização entre a comunidade escolar e as famílias. Este encontro permitiu que EEs e professores tivessem oportunidade de se conhecerem, enquanto atores intervenientes no processo educativo.

Supervisão no Estudo

Tendo por base a reflexão e análise sobre aquilo que foi reproduzido no universo da amostra, observam-se vinte e duas respostas (doze DTs, oito professores, um Aluno e um RepEEs), em que todos são unânimes nas respostas dadas, ao solicitarem a colaboração dos EEs na supervisão e realização dos TPC, como se pode verificar, “Para mim, deveria existir supostamente maior atenção dos EEs no estudo, eu noto essa lacuna no acompanhamento a nível dos estudos é muito grande.” (P-14, tem 12 anos de serviço)

“Deveriam participar mais em casa, ou não têm possibilidades, ou então porque não têm disponibilidade.” (DT-4, tem 18 anos de serviço)

O P-14 quando se refere à supervisão no estudo, declara que os pais/EEs, em casa, necessitam conversar mais com os seus educandos sobre o que se passa na escola, reflexão que nos conduz à teoria defendida por Silva, P. (2003) quando refere que existem duas possibilidades de interpretação do relacionamento dos EEs: ‘a casa e a escola’, sendo que a primeira - a casa - é mais atuante na intimidade familiar, por isso, menos observável às aspirações dos professores, não sendo recomendável asseverar incumprimento dos EEs em casa. Para além de esta ação não estar ao alcance dos professores, outros fatores poderão ser impeditivos para que o procedimento dos EEs seja ‘bem visto’ e obtenha o sucesso desejado pela escola.

Conclusões

Dentro deste amplo campo de estudo focalizamo-nos na análise interpretativa das representações dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, procurando respostas para as questões: existe de facto participação dos RepEEs no CT? A que nível se insere essa participação? Qual a conceção de participação que os professores possuem?

Em medidas recentes, o poder político reforça a importância atribuída a essa participação, o que é evidente no Decreto-lei n.º 137/2012 (art.º 44.º, ponto 1, na alínea c) ii), como forma de democratização, participação e humanização da escola. Por outro

lado, a participação na escola é concedida de forma dissimulada uma vez que, no mesmo dia, pelo mesmo Decreto-lei, com a revogação do art.º 32.º, ponto 1, na alínea c), afasta os pais do conselho pedagógico, ainda que os Agrupamentos, em casos especiais, possam manter essa presença se os projetos educativos e os regulamentos internos de cada um assim o entenderem.

Também os professores e DTs demonstram nas suas verbalizações a existência de um paradoxo quanto à presença e participação dos RepEEs no CT. Em alguns momentos, os discursos convergem para a necessidade presencial destes atores no CT, como forma de colaboração e na articulação de atitudes entre a família e a escola, reconhecem que a sua ação participativa é fundamental para o sucesso dos alunos, admitindo benefícios sobre a mesma. Outras vezes, revelam algum incómodo quanto à sua presença neste órgão, como refere o P-4 “a experiência dos pais nas reuniões intercalares é para esquecer”, considerando que esta não é relevante e que ainda não trouxe contributos ao grupo/turma, por isso, consideram-na desnecessária. Outros professores são indiferentes à presença dos RepEE neste órgão, contudo, revelam-se unânimes em que a ação desenvolvida pelos EEs é importante para os alunos, refletindo benefícios para os mesmos. Os professores que assumem esta posição acreditam na participação como uma forma de articulação atitudinal entre as perspetivas da escola e da família, fundamentando-se no equilíbrio da ação educativa, o que nos leva a asseverar que na globalidade, a posição dos RepEEs, nesta escola, perante os docentes no CT, não é reconhecida com a relevância que os normativos a identificam. A conceção de participação demonstrada pelos professores limita-se apenas à presença dos RepEEs no CT, mesmo que esta seja silenciosa, revelando-se uma conceção muito redutora para esta ação. Os RepEEs, na generalidade, também concordam com a sua presença no CT, estão convictos de que o seu contributo será benéfico para os professores conhecerem melhor os alunos; eles também ficam com uma perspetiva geral de como a turma funciona. Porém, não deixaram de referir o curto espaço de tempo que é permitido à sua presença neste órgão, cerca de dez minutos, o que lhes causa muitas vezes ‘frustração’. Por tudo o que nos foi dado conhecer e aqui apresentado, poder-se-á dizer que a presença dos RepEEs nos CTs é, para alguns de si, humilhante, sentem que estão ali a fazer figura de corpo presente e dez minutos após o início da reunião são convidados a sair. Nestes moldes, a sua presença no CT poderá levar ao absentismo dos

RepEEs neste órgão e ao seu afastamento em relação à escola. Não reconhecemos que possa existir participação e reflexão conjunta entre professores e os RepEEs pela restrição presencial que é imposta pela escola de estes elementos permanecerem no CT apenas no período das informações. No entanto, também se constata que o pouco tempo que os RepEEs estão presentes, a sua preocupação converge na abordagem de questões referentes aos seus educandos, não sendo a sua ação desenvolvida na dimensão coletiva do grupo/turma, como seria desejável, mas numa perspetiva mais individual.

Foram reconhecidas algumas áreas em que os EEs poderão ter maior atuação para que exista coordenação atitudinal entre a escola e a família/EE e para que a ação de uns não seja desvalorizada pelos outros, mas que se complementem e potencializem no sucesso de todos os alunos. Neste percurso, os RepEEs, identificaram como benéfico para o desenvolvimento da ação dos EEs, a existência de atividades cujos temas sejam do seu real interesse, sendo os mesmos definidos com a sua colaboração, de acordo com as necessidades que os próprios sentem e que a escola evidencia, indo esta medida ao encontro do sucesso da ação e à presença de um maior número de EEs.

Constata-se que é através do DT como gestor intermédio que se desenvolve todo o processo pedagógico, administrativo e social da turma; a sua função é de reconhecida importância neste órgão de gestão intermédia, levando a que a função de interface entre a escola e os EEs faça deste ator o principal impulsionador na proximidade ou distanciamento da família/EE na escola.

Pelo percurso investigativo, análise e discussão efetuada, poderemos desvendar que a participação dos RepEEs nos CTs, nesta realidade escolar assenta numa ação utópica destes atores. Limita-se a mesma a um ato presencial, não passando disso, onde o ritual de presença cumpre a intenção expressa pelos normativos, não existindo de facto uma ação efetiva da sua participação.

Referências Bibliográficas

- Apple, Michael & Beane, James (2000). Em defesa das Escolas Democráticas. In Michael Apple e James Beane (Orgs.), Escolas Democráticas. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (pp. 19-55). Porto: Porto Editora.
- Carneiro, Roberto (2003). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios para o século XXI. Coleção FML, 2ª edição.

- Castro, Engrácia (1995). O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas, o desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto Editora.
- Davies, Don (1997) (Prefácio). Os Professores e as Famílias: A colaboração possível. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva (Eds.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, Don et al. (1989). As Escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspetivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, José (1998). Parceria Escola - Família, A Caminho de uma Educação Participada. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (1980). “As Bases do Poder do Professor”. Revista Portuguesa de Pedagogia. Publicação do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação. Ano XIV, (pp.301-327).
- Gomes, Carlos; Antunes, Fátima; Martins, Fernanda e Sarmento, Teresa (2012). A Direção de Turma entre racionalização, fragmentação e diversidade de culturas: testemunhos e interpretação. En: IV Conferencia de Sociología de la Educación: La educación en la sociedad global e informacional, Jul. 2012. Oviedo, (pp. 1-12).
- Lima, Jorge (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In, Jorge Lima (Org.). Pais e Professores – um desafio à cooperação. Porto: ASA (pp.133-173).
- Sá, Virgínio (1995).”PARA ALÉM DOS DISCURSOS: A FACE OCULTA DO DIRETOR DE TURMA”. Comunicação apresentada ao III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa, Universidade de Lisboa (FPCE).
- Silva, Pedro (1996). Pais-professores: Uma relação em que uns são mais iguais do que outros? Educação, Sociedade & Culturas, 6,179-190.
- Silva, Pedro (2003). Escola - Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro; Stoer, Stephen (2005). “ Do pai colaborador ao pai parceiro. A reconfiguração de uma relação”. In, Pedro Silva e Stoer Stephen (Orgs.). Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto Editora, (pp.13-28).
- Silva, Pedro (1997). A Ação Educativa – Um Caso Particular: O dos Pais difíceis de Envolver No Processo Educativo Escolar dos Seus Filhos. In Don Davies; Ramiro Marques e Pedro Silva. Os Professores e as Famílias, A colaboração possível (pp.61-75). Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Zenhas, Armanda (2006). O papel do Diretor na colaboração Escola - Família. Porto: Porto Editora.

Outras Fontes

- Serralheiro, José (2008). O antigo mandato da escola morreu e o novo está por pensar. Jornal a Página da Educação, nº 177 de abril, p.4. Recuperado em 13 de Janeiro, 2008, em <http://www.apagina.pt/EdiPDF/aPagina177Abr2008.pdf>

Outras Fontes

Serralheiro, José (2008). O antigo mandato da escola morreu e o novo está por pensar.

Jornal a Página da Educação, nº 177 de abril, p.4. Recuperado em 13 de Janeiro, 2008, em <http://www.apagina.pt/EdiPDF/aPagina177Abr2008.pdf>

Legislação

Decreto-lei n.º 137/2012

AUTOPERCEÇÃO DA BELEZA FÍSICA NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ÍNTIMAS

Lisete Santos Mendes Mónico¹²⁹

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

(Universidade de Coimbra, Portugal)

Resumo

Tomando como quadro de base o entendimento das dinâmicas causais subjacentes às regularidades detetadas em contextos de sedução, a presente investigação debruça-se sobre os modos de agenciamento do corpo na gestão das relações interpessoais íntimas. Entre os fatores influentes na génese das relações românticas, atendemos à beleza física enquanto objeto de perceção seletiva e fator de sedução. Analisamos o estereótipo da beleza física, as constantes no entendimento social do corpo, os aspetos biológicos e evolutivos subjacentes à perceção de atratividade e a insatisfação pessoal decorrente da internalização do ideal normativo de beleza.

Palavras-Chave: beleza física; relações interpessoais; relações íntimas; autoperceção

Se pedíssemos a opinião pública sobre a fonte mais evidente de atração, julgamos que a resposta seria consensual: a beleza física. Arriscamo-nos mesmo a

¹²⁹ lisete_monico@fpce.uc.pt Endereço para correspondência: Lisete Santos Mendes Mónico, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3001-802 Coimbra

afirmar que uma parte substantiva dos nossos comportamentos são moldados pelo objetivo de parecermos fisicamente atraentes.

No decurso das três décadas passadas, no âmbito da psicologia, muitos inquéritos foram realizados no sentido de saber como as pessoas se sentem em relação à sua aparência física. O corpo, para além de uma organização biológica, estende-se por áreas discursivas e de representação, definidoras dos contornos psicossociais do mesmo (Alferes, 1987). Revendo a literatura desde meados da década de sessenta até hoje em dia, constata-se grandes mudanças (Klemchuk, Hutchinson, & Frank, 1990; Perry, 1992). Por exemplo, as mudanças dramáticas que se verificaram na cultura norte-americana, alteraram significativamente a perceção que as pessoas têm sobre si próprias (Foster, Wadden, & Vogt, 1997). Em 1972, 23% das mulheres norte-americanas manifestavam-se insatisfeitas com a sua aparência, mas, em 1997, os valores aumentaram para 56%. Na atualidade, 38% dos homens dizem-se insatisfeitos com o tamanho da sua caixa torácica, ao passo que 34% das mulheres mostram-se insatisfeitas com os seus seios (Marquez & McAuley, 2001). Os homens estão a recorrer a implantes peitorais. Milhares de mulheres recorreram à cirurgia estética para modificar a forma e o tamanho dos seus seios (Thompson, 1996). Pode-se afirmar que se aproxima de um descontentamento normativo (Foster et al., 1997).

Segundo Alferes (1987), a conceção do corpo como objeto de perceção levanta duas questões fundamentais: a primeira prende-se com a atração física e a determinação de constantes no entendimento social do corpo; a segunda respeita às implicações da aparência física no estabelecimento e manutenção de relações interpessoais. Como veremos adiante, a atração física determina as relações interpessoais segundo orientações evidenciadas por um conjunto de estudos, indicadores de que forma a aparência física influencia as avaliações que fazemos das outras pessoas (Fridell, Zucker, Bradley, & Maing, 1996; Langlois et al., 2000). Tais estudos apenas demonstram o “carácter irracional de um bom número de avaliações que fazemos sobre os outros” (Fischer, 1987, p. 24).

Conceito e importância da beleza física

O que é a beleza? O que é que se pode considerar belo? Como se define este conceito? Se a beleza pode ser fácil de identificar, difícil é, certamente, de definir, e as respostas a estas questões serão sempre fonte de discussão, já que a beleza não é uma noção construída *a priori*, mas antes um facto. Em nosso entender, a definição do que é belo remete-nos para concepções filosóficas, nomeadamente sobre os valores de natureza estética.

A experiência de beleza implica por parte dos indivíduos um sentimento específico, habitualmente denominado “emoção estética”. Todavia, esta experiência não pode ter apenas um cariz afetivo; há que existir uma apreciação de natureza intelectual respeitante ao objeto estético, apreciação vulgarmente designada por juízo de valor estético. Se bem que este juízo tem pretensões de universalidade, sabemos que, no decurso dos tempos, o conceito de belo foi definido de modo quase oposto, baseado ora nas estéticas absolutistas em que a ideia de belo se cinge a um sistema específico de modelos, ora nas estéticas não sistemáticas, que se abrem a novos estilos e à incessante criação e renovação das formas lutando contra qualquer modo de dogmatismo (Langlois et al., 2000).

Na investigação paradigmática de Walster, Aronson, Abrahams e Rottman (1966), formavam-se aleatoriamente pares de sexo oposto para participarem numa dança durante 2h30, tendo-se em atenção que o par masculino era sempre mais alto do que o feminino. Pretendia-se averiguar qual a correspondência entre a avaliação de atratividade de cada participante feita pelo investigador e a atração que cada participante sentia pelo respetivo par. A correlação, de .44 para o sexo feminino e de .36 para o sexo masculino, verificou-se ainda mais elevada quando se utilizaram as avaliações dos participantes sobre a atratividade dos respetivos pares; exatamente, .78 entre a avaliação de atratividade que os homens faziam das mulheres com quem formavam par e o grau de atração sentido por elas, e .69 para as mulheres quando avaliavam os seus pares. Os autores concluíram que a atratividade física conta, (e muito!), mas o mais surpreendente revelou-se a seguir: atributos que se esperavam ter influência no grau de atração sentido pelo par tais como a inteligência, a independência ou a introversão, não apresentaram qualquer efeito. E embora se saiba que as pessoas tendem a considerar outras atraentes como sendo mais semelhantes a si próprias do que as que não são atraentes, tanto em

atitudes como em traços de personalidade, numa investigação análoga à de Walster e colaboradores, Kleck e Rubenstein (1975) concluíram que a semelhança de atitudes não tem influência na atração em encontros iniciais.

As dimensões da beleza física

As investigações realizadas em torno da beleza física mostram uma concordância muito elevada interjuízes no que respeita à avaliação de uma pessoa como atraente ou não atraente (Cunningham, 1986; Cunningham, Roberts, Barbee, Druen, & Wu, 1995; Langlois et al., 2000; Little & Perret, 2002). Se os julgamentos são consensuais, certamente haverá um conjunto de características que fazem com que uma pessoa seja percebida como atraente.

Nas três últimas décadas tem-se verificado um grande esforço no sentido de determinar quais as características faciais que subjazem à beleza física. Medidas de atratividade facial indicam que olhos grandes, face redonda, pele suave, sobrancelhas finas, lábios grossos, nariz pequeno e maxilares pouco proeminentes – atributos de faces pueris (Zebrowitz & Montepare, 1992) – são considerados mais atraentes em rostos femininos adultos (Buss, 1996; Fink, Grammer, & Thornhill, 2001; Kenrick & Gutierrez, 1980; Little & Perret, 2002; Zebrowitz et al., 1998). Já Cunningham (1986) constatou que os rostos considerados mais atraentes por estudantes universitários masculinos correspondem a raparigas que possuem feições jovens ou ligeiramente imaturas nalguns parâmetros (precisamente, olhos grandes e nariz e queixo pequenos) e, simultaneamente, feições maduras (maxilares proeminentes e maçãs do rosto estreitas) e expressivas (sobrancelhas altas, pupilas grandes e sorriso aberto) noutros. Rostos com estas feições são avaliados como atraentes independentemente de pertencerem a mulheres de etnia branca, negra ou asiática.

Entre o sexo masculino, atributos faciais maduros, relacionados com a força e dominância social, incrementam a atratividade masculina (Keating, 1985). Cunningham, Barbee e Pike (1990) constataram que participantes do sexo feminino (que avaliavam rostos masculinos numa escala de 8 pontos) mostraram-se mais atraídas por fotografias de homens com características dominadoras e indicadoras de maturidade sexual

(malares proeminentes, sobrancelhas densas, lábios finos e queixo grande), sociabilidade e acessibilidade (sorriso aberto), mas também com características pueris ou indicadoras de sentimentos maternos (olhos grandes e nariz pequeno). As faces julgadas mais atraentes mostram, assim, uma combinação ótima de três tipos de características: atributos faciais pueris, maduros e expressivos, resumidamente, uma combinação de áreas grandes para os olhos, queixo, malares, sobrancelhas e sorriso, e área pequena para o nariz.

Objetivos

Em termos de objetivos do presente estudo empírico, pretendemos analisar a autoperceção da beleza física enquanto objeto de percepção seletiva, atendendo aos diversos componentes do corpo e às partes corporais preferidas e preteridas. Pretendemos averiguar, em contexto de sedução, os sentimentos de satisfação/insatisfação e consequente desejo de modificação para 49 partes ou processos corporais (correspondentes a 49 itens) e para o corpo como um todo.

Partimos do princípio que as pessoas se encontram conhecedoras do valor social da atratividade física, supomos que se encontram conscientes do impacto da própria beleza nos outros e do potencial recurso que esta pode constituir no contexto da sedução. Assim, pretendemos detetar uma estrutura de associações entre o sexo dos participantes e as partes corporais preferidas e preteridas.

Método

Amostra

O estudo empírico realizado totaliza uma amostra de 422 participantes, 220 (52.1%) do sexo masculino e 202 (47.9%) do sexo feminino, alunos do Ensino Superior, que responderam ao *Questionário APBF/CS*, acrónimo de *Autoperceção da Beleza Física em Contextos de Sedução*. Os participantes possuem idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos inclusive ($M = 21.82$; $DP = 2.97$), sendo a média das idades para o sexo masculino de 22.42 (idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos, inclusive) e de 21.17 para o sexo feminino (idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos,

inclusive), sendo o valor do desvio padrão de, respetivamente, 3.12 e 2.65 anos. 399 inquiridos (94.5%) indicam uma nacionalidade portuguesa, 22 (5.2%) outra nacionalidade e 1 (0.2%) não respondeu a esta questão. A amostra é constituída quase na totalidade por participantes solteiros (416, correspondentes a 98.6% da amostra), sendo 5 (1.2%) separados ou divorciados e 1 (0.2%) casado. Quanto à religião, 314 (74.5%) indicam o catolicismo, 15 (3.6%) declaram outras religiões e 93 (21.5%) afirmam-se ateus.

Caracterização dos participantes

Partes corporais preferidas pelo sexo masculino	0.80	-1.13
Partes corporais preferidas pelo sexo feminino	0.86	0.70
Partes corporais preteridas pelo sexo masculino	-0.80	-0.08
Partes corporais preteridas pelo sexo feminino	-0.85	0.07

Material

O *Questionário APBF/CS* integra um conjunto de instrumentos de avaliação das estratégias de autoapresentação em contextos de sedução, da autoperceção da beleza física, das autodiscrepâncias e da experiência amorosa e sexual, em duas versões, uma para o sexo masculino e outra para o feminino. Face à natureza do presente artigo, apenas procedemos à caracterização dos instrumentos de medida utilizados para avaliação da autoperceção da beleza física e do recurso e perceção de eficácia das estratégias de autoapresentação adaptadas ao contexto da sedução.

Autoperceção da beleza física. Tendo em vista o objetivo de mensurar a autoperceção da beleza física em contextos de sedução, construímos uma medida de *Autoperceção da beleza física* em comparação com outros, da mesma idade e do mesmo género. Esta medida comporta sete itens, cada um avaliando um atributo ou parte corporal em comparação com o mesmo atributo ou parte corporal de outros indivíduos em geral: atratividade do rosto, atratividade do corpo, elegância, porte atlético, aparência física, aparência na indumentária usada, e atratividade/não atratividade. Cada item inicia-se com a frase “num contexto de sedução, em relação aos outros considero que ...” e varia em função do atributo ou parte corporal (v.g., “... o meu rosto é ...”;

“... o meu corpo é ...”). Os primeiros seis itens são avaliados numa escala tipo Likert, desde 1 (v.g., *muito menos atraente*) a 5 (v.g., *muito mais atraente*), e o último, medida global de autopercepção da beleza física, mede, numa escala bipolar de 1 a 7, a comparação do grau de atratividade individual com o mesmo grau de atratividade noutros indivíduos¹³⁰.

Questionário de atitudes corporais. O *Body Attitudes Questionnaire* (BAQ; Story, 1998) avalia, numa escala tipo Likert, os sentimentos de satisfação/insatisfação e consequente desejo de modificação para 49 partes ou processos corporais (correspondentes a 49 itens) e para o corpo como um todo (correspondente a 1 item). Aplicámos este questionário ao contexto da sedução. Os respondentes têm, ainda, como tarefa indicar o(s) motivo(s) subjacentes às suas respostas para cada item: *atratividade*, *funcionalidade*, *ambos* ou *outro*. A última parte do BAQ contém duas questões abertas relativas às partes do corpo de maior preferência e indesejabilidade, bem como aos motivos subjacentes às respostas emitidas¹³¹. Com o objetivo de maximizar a informação proveniente das respostas ao BAQ ($\alpha = .93$) e dada a variabilidade do conteúdo dos itens constituintes, decidimos agregá-los num conjunto de subescalas que distinguem diversos aspetos do corpo. Assim, agrupámos os itens em sete subescalas: *Partes do corpo* (30 itens; $\alpha = .91$), *Morfologia geral* (8 itens; $\alpha = .75$), *Expressividade/movimento* (2 itens; $r = .32$, $p < .001$), *Funcionalidade biocomportamental* (3 itens; $\alpha = .56$), *Funcionalidade relacional* (4 itens; $\alpha = .77$), *Corpo total* (1 item) e *Base genética* (2 itens; $r = .59$, $p < .001$).

Procedimentos

¹³⁰ O processo de validação de constructo da *Escala de autopercepção da beleza física* indica que a matriz de intercorrelações difere significativamente da matriz de identidade [obtemos para o teste de Bartlett um χ^2 (21) = 1093.63, $p < .001$] e a amostragem revela-se apropriada (obtemos um valor de .90 para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin). De acordo com o critério de Kaiser, emerge um único fator com *eigenvalue* superior à unidade, responsável por 53.77% da variabilidade total. Todos os itens saturam o referido fator acima de .60.

A fidelidade da escala foi avaliada através da análise da consistência interna. Obtemos um coeficiente alpha de Cronbach de .85, favorável (Nunnally, 1978), que diminui caso se exclua qualquer dos itens da escala. A validade convergente determinou-se através da análise da correlação com o *Questionário de atitudes corporais* (BAQ; Story, 1998), obtendo-se o valor de $r = .54$ ($p < .001$), o que nos indica uma proporção de variabilidade partilhada (r^2) de 29.16%.

¹³¹ Seleccionámos esta medida devido ao facto de, para além de conter itens respeitantes a diferentes partes corporais presentes já em questionários anteriores (v.g., Secord & Jourard, 1953), compreender itens relativos a relacionamentos e sexualidade, bem como a partes corporais não contempladas em outros instrumentos. As partes corporais específicas em função do género encontram-se diferenciadas (pénis/vagina; peitos/tórax).

As instruções e explicações julgadas necessárias para o preenchimento individual e autónomo dos questionários apresentaram-se por escrito no corpo do mesmo. Solicitávamos aos respondentes que se posicionassem num contexto de sedução, apresentando-lhes por escrito a seguinte situação descrita no estudo empírico de Alferes (1997): “imagine que acaba de conhecer um(a) rapaz (rapariga) aproximadamente da sua idade e tem oportunidade de contactar com ele(a) diversas vezes. Imagine que se sente atraída(o) por esse rapaz (rapariga) e deseja que ele(a) venha a apaixonar-se por si”. Não obstante, estivemos presentes em todas as sessões de administração, realizadas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, esclarecendo dúvidas e fornecendo outras informações requeridas pelos participantes. Garantiu-se em cada sessão o anonimato e reforçou-se a instrução inicial da inexistência de respostas corretas ou incorretas nem de boas ou más respostas. Efetuou-se o tratamento estatístico dos dados recorrendo ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), na versão 20.0 para o sistema operativo Windows.

Resultados

Autoperceção da beleza física

Partindo do pressuposto que os indivíduos que se autopercecionam como mais atraentes se avaliam numa posição vantajosa em contextos de sedução relativamente aos que se percecionam menos favoravelmente em termos deste atributo, elaborámos uma medida de *Autoperceção da beleza física* em comparação com outros, que validámos recorrendo ao *Questionário de atitudes corporais* (BAQ). As estatísticas descritivas das referidas medidas e subescalas constituintes constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Pontuações médias, desvios e erros-padrão das medidas de autoperceção da beleza física em contexto de sedução

Medidas de autoperceção da beleza física			
	M	DP	EP
Autoperceção da beleza física [APBF]	3.05	0.56	0.03
Questionário de atitudes corporais [BAQ]	3.48	0.44	0.02
<i>Subescalas:</i>			
Partes do corpo	3.45	0.46	0.02
Morfologia geral	3.33	0.59	0.03
Expressividade/movimento	3.50	0.75	0.04
Funcionalidade biocomportamental	3.65	0.74	0.04
Funcionalidade relacional	3.43	0.77	0.04
Corpo total	3.61	0.81	0.04
Base genética	4.26	0.85	0.41

A pontuação média da medida de *Autoperceção da beleza física* (APBF), 3.05, indica-nos que, na generalidade, as pessoas se autopercecionam em termos de atratividade de modo semelhante aos seus congéneres (ponto intermédio da escala = 3). Quanto às subescalas do Questionário BAQ, a pontuação média mais elevada respeita à base genética ($M = 4.26$), demonstrando que, na globalidade, os participantes se mostram satisfeitos com a sua idade e o seu género. A subescala com pontuação média mais baixa respeita à morfologia geral ($M = 3.33$), abrangendo as avaliações referentes ao peso, porte físico, altura, cor e textura da pele, pilosidade do corpo e aparência facial.

Partes corporais preferidas e preteridas

A última secção do *Questionário de atitudes corporais* contempla duas questões abertas: “Que parte do seu corpo gosta mais? Porquê?” (variável G MAIS) e “Que parte do seu corpo gosta menos? Porquê?” (variável G MENOS). As partes corporais de maior satisfação e insatisfação resumem-se no Quadro 2. Refira-se que alguns participantes indicaram mais do que uma parte corporal para cada uma das questões. Conforme se pode observar, as partes corporais preferidas e preteridas convergem. As preferidas mais relatadas são os olhos (34.2%), o rosto (13.2%), a boca/lábios (9.6%), as mãos (7.7%) e as pernas (6.5%). As mais indesejáveis centram-se no abdómen (18.6%), pernas (11.7%), pés (10.0%), nádegas/coxas (8.6%), nariz (8.1%) e anca (7.1%).

Pretendemos detetar uma *estrutura de associações entre o sexo dos participantes e as partes corporais preferidas e preteridas*. Registámos essas partes em função do sexo. Partes evocadas exclusivamente por um deles refletem a especificidade das preferências em função do género. Procedemos a uma análise fatorial de correspondências das partes corporais preferidas e preteridas em ambos os sexos. Das factorizações realizadas, a partir da tabela de contingência das *partes corporais referidas* pela *caracterização dos participantes* (em função do sexo e das variáveis G_MAIS e G_MENOS), extraíram-se três dimensões, responsáveis pela totalidade da inércia, 61.4% para a primeira, 20.0% para a segunda e 18.6% para a terceira. Retendo as duas primeiras dimensões, obtemos uma solução vertida em dois eixos, que expomos no *Quadro 5.7* (consideramos, apenas, as categorias com um valor superior a .20 na contribuição da dimensão).

Na primeira dimensão ressalta a oposição das partes corporais *olhos, rosto e cabelo* às partes corporais *pele, pilosidade, nenhuma, pés, estatura, anca, abdómen, dentes, nariz e nádegas/coxas*. Consideramos que esta dimensão diferencia *partes corporais mais expressivas* (tais como os olhos e o rosto) a *partes corporais mais específicas* (anca, abdómen, dentes, nariz, etc). Conforme se pode observar na segunda parte do *Quadro 5.7*, o pólo positivo respeita às *partes corporais preferidas* por ambos os sexos e o pólo negativo às *partes consideradas indesejáveis*, igualmente, por ambos os sexos. A segunda dimensão caracteriza-se pela oposição das partes corporais *boca/lábios, outras, mãos, umbigo, cintura, pescoço, braços e costas* às partes corporais *todas, pénis, seios/tórax, pernas e indiferente*. Esta dimensão parece diferenciar entre partes corporais *não sexualmente* e *sexualmente tipificadas*. O pólo negativo deste eixo encontra-se ligado às partes preferidas e preteridas mencionadas pelo *sexo masculino*, ao passo que o pólo positivo encontra-se associado às partes evocadas pelo *sexo feminino* (cf. *Quadro 2*).

Quadro 2 – Questionário de atitudes corporais: partes corporais preferidas (G_MAIS) e preteridas

(G_MENOS) e Análise Factorial de Correspondências

Partes corporais	G_MAIS		G_MENOS		Total		<i>Medidas de discriminação</i>	
	n	%	n	%	n	%	Dimensão 1	Dimensão 2
Olhos	174	34.2	1	0.2	175	17.2	1.18	- 0.57
Boca/Lábios	49	9.6	5	1.0	54	5.3	1.01	1.33
Todas	12	2.4	2	0.4	14	1.4	0.84	- 1.43
Rosto	67	13.2	14	2.7	81	8.0	0.80	0.72
Outras	2	0.4	3	0.6	5	.5	0.44	1.11
Indiferente	8	1.6	4	0.8	12	1.2	0.41	- 0.43
Cabelo	18	3.5	10	1.9	28	2.7	0.36	0.13
Cintura	11	2.2	7	1.3	18	1.8	0.28	0.61
Mãos	39	7.7	28	5.4	67	6.6	0.22	0.83
Pilosidade	-	-	6	1.2	6	.6	- 1.19	- 0.10
Pele	-	-	6	1.2	6	.6	- 1.19	- 0.10
Nenhuma	-	-	13	2.5	13	1.3	- 1.17	- 0.11
Pés	4	0.8	52	10.0	56	5.4	- 1.02	- 0.21
Estatura	1	0.2	9	1.7	10	1.0	- 0.97	0.30
Anca	4	0.8	37	7.1	41	4.0	- 0.93	0.33
Abdómen	12	2.3	97	18.6	109	10.3	- 0.93	- 0.07
Dentes	2	0.4	15	2.9	17	1.7	- 0.91	0.21
Nariz	7	1.4	42	8.1	49	4.8	- 0.85	0.28
Nádegas/Coxas	12	2.4	45	8.6	57	5.5	- 0.71	- 0.08
Umbigo	2	0.4	4	0.8	6	.6	- 0.40	0.70
Pescoço	1	0.2	2	0.4	3	.3	- 0.38	0.58
Pernas	33	6.5	61	11.7	94	9.1	- 0.37	- 0.61
Costas	6	1.2	9	1.7	15	1.5	- 0.22	0.38
Braços	9	1.8	9	1.7	18	1.8	0.02	0.61
Pénis	3	0.6	4	0.8	7	.7	- 0.17	- 1.33
Seios/tórax	31	6.1	24	4.6	55	5.4	0.14	- 0.92
Testa	-	-	4	0.8	4	.4	0.00	0.00
Orelhas	-	-	8	1.5	8	.8	0.01	- 1.18
<i>1.1.1.1.1 Total</i>	<i>507</i>	<i>100.0</i>	<i>521</i>	<i>100.0</i>	<i>1028</i>	<i>100.0</i>		

Representámos graficamente o plano fatorial definido pelas duas dimensões. Na Figura 1 projetam-se as partes corporais diferenciadoras do plano definido pelas duas dimensões. Na Figura 2 delinea-se a caracterização nas dimensões dos participantes em termos de sexo e das partes corporais preferidas e preteridas.

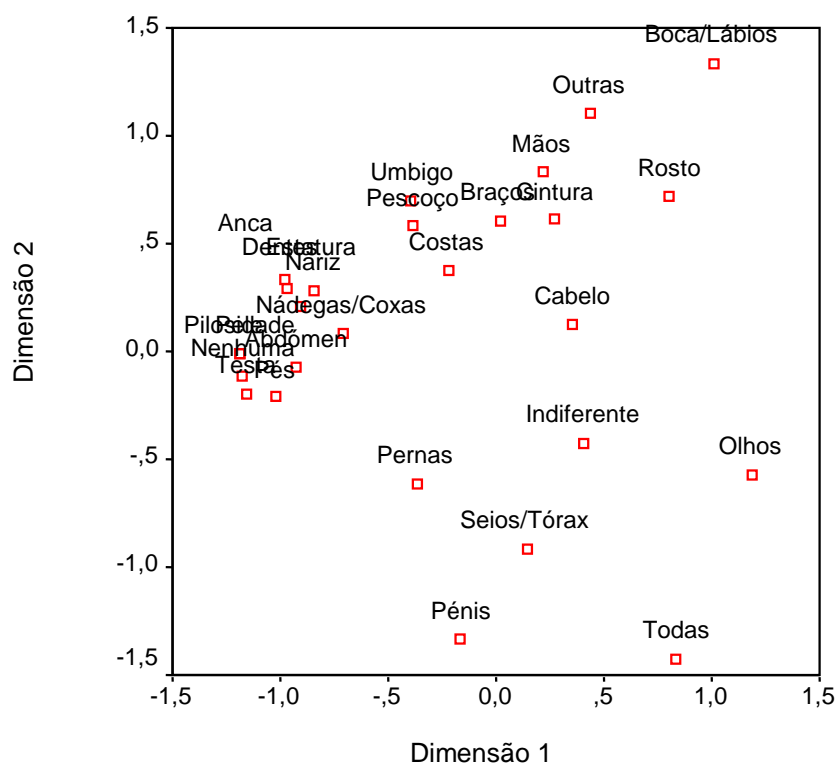


Figura 1 – Análise fatorial de correspondências: projeção nas duas dimensões retidas das partes corporais preferidas (G MAIS) e preteridas (G MENOS) em ambos os sexos

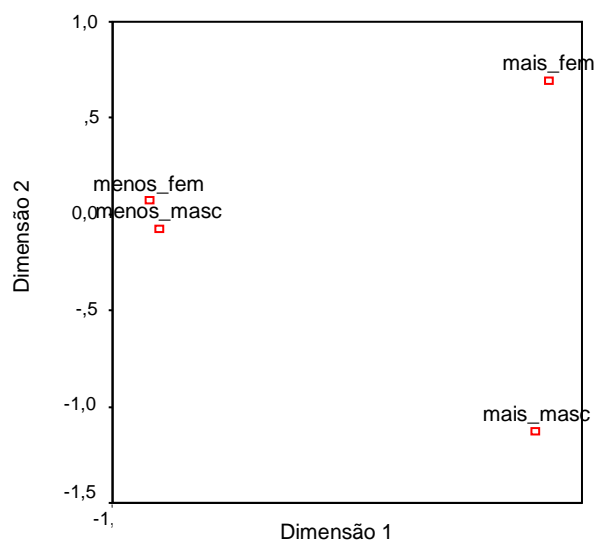
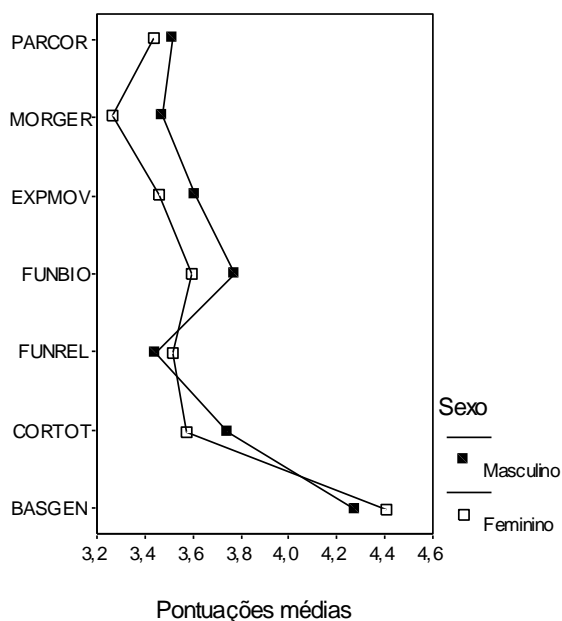


Figura 2 – Análise fatorial de correspondências: projeção nas duas dimensões retidas da caracterização dos participantes [categorias MAIS_MAS/MAIS_FEM (partes corporais preferidas pelo sexo masculino/feminino) e MENOS_MAS/MENOS_FEM (partes corporais preteridas pelo sexo masculino/feminino)]

Diferenças de género

Averiguando a existência de *diferenças de género* no que respeita à autoperceção da beleza física, encontramos uma autoperceção mais favorável no sexo masculino, tomando como medida as pontuações médias na *Autoperceção da beleza física* em relação a outros em geral, $t(420) = 2.71, p < .01$; para o sexo masculino, $M = 3.12$; para o sexo feminino, $M = 2.98$. Especificando as partes ou processos corporais responsáveis pelas diferenças, tomámos, na totalidade da amostra, como VI o sexo e como VDs as pontuações médias nas subescalas do *Questionário de atitudes corporais*. Obtemos um *A de Wilks* de .925 [$F(7, 898) = 10.43, p < .001$], indicativo de diferenças estatisticamente significativas nas VDs consideradas em conjunto. Analisando as diferenças de género em cada uma delas, constatamos uma autoperceção mais favorável do sexo masculino na *Morfologia geral* [$F(1, 904) = 28.87, p < .001$], nas *Partes do corpo* [$F(1, 904) = 6.64, p = .01$], na *Funcionalidade biocomportamental* [$F(1, 904) = 13.14, p < .001$], na *Expressividade/movimento* [$F(1, 904) = 8.31, p < .01$] e no *Corpo total* [$F(1, 904) = 9.77, p < .01$], e uma autoperceção mais favorável no sexo feminino na subescala *Base genética* [$F(1, 904) = 6.14, p < .02$]. Não se constata diferenças de género na subescala *Funcionalidade relacional* [$F(1, 904) = 1.63, p > .20$]. As pontuações médias em cada uma das subescalas do questionário em função do sexo representam-se graficamente na *Figura 3*.



* Subescalas do *Questionário de atitudes corporais*: PARCOR = Partes do Corpo; MORGER = Morfologia Geral; EXPMOV = Expressividade/Movimento; FUNBIO = Funcionalidade Biocomportamental; FUNREL = Funcionalidade Relacional; CORTOT = Corpo Total; BASGEN = Base Genética.

Figura 3 – Pontuações médias nas subescalas do *Questionário de atitudes corporais* em função do sexo dos participantes

Discussão e conclusões

As medidas de autoperceção da beleza física por nós elaboradas indicam que as pessoas, em termos médios, se autopercecionam de modo análogo aos seus congéneres. Este resultado encontra-se conforme às pontuações obtidas empregando outras medidas de atratividade (v.g., Story, 1998) e de estima corporal descritas na literatura (v.g., Mendelson, Mendelson, Andrews, Balfour, & Bucholt, 1997; Mendelson & White, 1982). As partes corporais preferidas e preteridas mostram alguma consensualidade, evidenciando-se entre as primeiras os olhos, o rosto, os lábios, as mãos e as pernas, e entre as segundas o abdómen, as nádegas, a anca, o nariz, os pés e, de igual modo, as pernas.

No que respeita a diferenças de género em relação à autoperceção da beleza física, constatámos uma autoperceção mais favorável no sexo masculino. Consideramos que esta superioridade, amplamente descrita na literatura (v.g., Davis, Dionne, & Lazarus, 1996; Garner, 1997; Jackson, 1992; Martin & Gentry, 1997; Rozin & Fallon, 1988), se explica por fatores de natureza sociocultural e, a este respeito, somos

partidários da perspectiva de Feingold (1992), que advoga que os resultados sociais para o sexo feminino, mais do que para o masculino, dependem da atratividade pessoal. Em ambos os sexos, mas sobretudo no feminino, podem emergir sentimentos de insatisfação com o próprio corpo caso a percepção das formas corporais pessoais difira em demasia dos padrões aceites pela sociedade e das imagens veiculadas pelos *media* (Cash & Henry, 1995; Martin & Gentry, 1997; Thornton & Maurice, 1997). Neste sentido, compreende-se que o desvio face ao ideal de beleza física seja mais ameaçador para o sexo feminino em relação ao masculino, conduzindo a autopercepções mais negativas e a consequentes decréscimos na estima corporal (Bower & Landreth, 2001; Cash, 1990; Cusumano & Thompson, 1997; Foster et al., 1997; Jackson, 1992; Mendelson et al., 1997).

De facto, a literatura evidencia que a atratividade física se correlaciona positivamente com a quantidade e qualidade de participação social. Pessoas atraentes possuem, comparativamente às de menor atratividade, maiores aptidões e vida sociais, popularidade e quantidade de reforço social recebido pelo mesmo comportamento (Anderson, John, Keltner, & Krings, 2001; Cash, 1990; Feingold, 1992); são mais olhadas durante a interação social, recebem mais ajuda dos outros, alcançam melhores ocupações profissionais e maiores remunerações (Cash, Gillen, & Burns, 1977); manifestam menor ansiedade social, induzem nos outros maior submissão, esforço para agradar, honestidade e autorrevelação (Kenrick, Neuberg, & Cialdini, 1999; Sprecher, 1989); a superioridade das pessoas atraentes verifica-se, também, no número, duração e percepção de agradabilidade das interações com o sexo oposto, no tratamento mais caloroso por parte deste, nas oportunidades sexuais, no número de parceiros e na experiência sexual (Cash & Smith, 1982; Dion, 1981). Todavia, estes resultados foram obtidos, maioritariamente, através de medidas de heteroavaliação da beleza física. No presente estudo, analisámos a atratividade física avaliada não por juízes independentes, mas, antes, através da autopercepção em contextos iniciais de sedução.

Atendendo às subescalas que constituímos a partir dos itens do *Questionário de Atitudes Corporais* (BAQ), averiguámos que o sexo feminino apresenta uma pontuação inferior relativamente ao masculino nas subescalas *Partes do corpo*, *Morfologia geral*, *Expressividade/movimento*, *Funcionalidade biocomportamental* e *Corpo total*, ao passo que uma pontuação superior, exclusivamente, na *Base genética*, subescala que avalia o

grau de satisfação relativamente ao género e à idade. Observamos, ainda, uma satisfação análoga em ambos os sexos no que se prende com a *Funcionalidade relacional*, i.e., com o número e capacidade para estabelecer e manter relações significativas com ambos os sexos. Os resultados dos estudos sobre diferenças de papéis de género podem contribuir para o entendimento da aproximação do sexo feminino ao masculino no grau de satisfação face à funcionalidade relacional, no sentido em que apontam para melhores desempenhos do primeiro em tarefas verbais e de expressividade e outros traços tipicamente femininos relacionados com a funcionalidade relacional, tais como a simpatia, a compreensão e autorrevelações mais frequentes e mais íntimas (Martin, 1996).

Existe pequena evidência de que seja a idade, a classe social ou a cultura que afetam os julgamentos da atratividade física (Kowner, 1995; Singh, 1993). Ao invés, a literatura aponta para uma evidência crescente de que tais julgamentos se baseiam em aspectos biológicos e evolutivos (Archer, 2001; Buss, 1989, 1996; Buss & Kenrick, 1998; Fink et al., 2001; Mealey, 1997; Kalick, Zebrowitz, Langlois, & Johnson, 1998). Em 1908 McDougall, seguidor de William James, expunha a atração heterossexual humana numa perspetiva darwiniana (Kenrick & Keefe, 1992). Esta, rejeitada pelos teóricos da época, foi retomada por autores mais recentes e tem mostrado largos desenvolvimentos até aos nossos dias, compendiados em disciplinas como a sociobiologia e a psicologia social evolutiva.

Em termos de uma explicação sociobiológica, refira-se que muitas das características do sexo masculino e do feminino, fisiológicas e psicológicas, refletem as adaptações que foram mais úteis para a sobrevivência biológica da espécie humana (Johnston & Oliver-Rodriguez, 1997). O motivo pelo qual é tão importante para as mulheres serem belas e para os homens serem fortes e bem-parecidos está profundamente imbuído na psique humana e constitui o produto de centenas de milhares de anos de evolução. Uma das maiores preocupações do homem primitivo era sobreviver e, em particular, obter comida suficiente (Barber, 1999). Na medida em que os nossos antecessores foram caçadores-recolectores durante centenas de milhares de anos, o corpo humano teve de se adaptar àquele estilo de vida e às condições ambientais nas quais a disponibilidade da comida variava e as taxas de morbilidade e mortalidade infantis e para as mães durante o parto eram elevadas (Singh, 1993). Gradualmente, ao

longo do tempo, o homem desenvolveu preferência por determinadas realidades, tornou-se atraído pelas mesmas e repellido por outras, o que o ajudou a sobreviver (Buss & Kenrick, 1998).

Referências

- Alferes, V. R. (1987). O corpo: Regularidades discursivas, representações e patologias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, 211-219.
- Alferes, V. R. (1997). Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicossociologia da sexualidade. Porto: Afrontamento.
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2001). Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 116-132.
- Archer, J. (2001). Evolutionary social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective* (3rd ed., pp. 23-46). Oxford: Blackwell.
- Barber, N. (1999). Women's dress fashions as a function of reproductive strategy. *Sex Roles*, 40, 459-471.
- Bower, A. B., & Landreth, S. (2001). Is beauty best? Highs versus normally attractive models in advertising. *Journal of Advertising*, 30, 1-12.
- Buss, D. M. (1989). Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 1-49.
- Buss, D. M. (1996). The evolutionary psychology of human social strategies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 3-38). New York: The Guilford Press.
- Buss, D. M., & Kenrick, D. T. (1998). Evolutionary social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol.2, pp. 982-1026). New York: McGraw-Hill.
- Cash, T. F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes, and images. In T. F. Cash, & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp.51-79). New York: The Guilford Press.
- Cash, T. F., Gillen, B., & Burns, S. (1977). Sexism and 'beautism' in personnel consultant decision making. *Journal of Applied Psychology*, 62, 301-310.
- Cash, T. F., & Henry, P. E. (1995). Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. *Sex Roles*, 33, 19-28.
- Cash, T. F., & Smith, E. (1982). Physical attractiveness and personality among American college students. *Journal of Psychology*, 111, 183-191.

- Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 925-935.
- Cunningham, M. R., Barbee, A. P., & Pike, C. L. (1990). What do women want? Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male facial physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 61-72.
- Cunningham, M. R., Roberts, A. R., Barbee, A. P., Druen, P. B., & Wu, C-H (1995). Their ideas of beauty are, on the whole, the same as ours: Consistency and variability in the cross-cultural perception of female physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 261-279.
- Cusumano, D. L., & Thompson, J. K. (1997). Body image and body shape ideals in magazines: Exposure, awareness, and internalization. *Sex Roles*, 37, 701-721.
- Davis, C., Dionne, M., & Lazarus, L. (1996). Gender-role orientation and body image in women and men: The moderating influence of neuroticism. *Sex Roles*, 34, 493-505.
- Dion, K. K. (1981). Physical Attractiveness, sex roles and heterosexual attraction. In M. Cook (Ed.), *The bases of human sexual attraction* (pp. 3-22). London: Academic Press.
- Feingold, A. (1992). Gender differences in mate selection preferences: A test of the parental investment model. *Psychological Bulletin*, 112, 125-139.
- Fink, B., Grammer, K., & Thornhill, R. (2001). Human (*Homo sapiens*) facial attractiveness in relation to skin texture and color. *Journal of Comparative Psychology*, 115, 92-99.
- Fischer, G-L (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Presses de l'Université de Montréal.
- Foster, G. D., Wadden, T. A., & Vogt, R. A. (1997). Body image in obese women before, during, and after weight loss treatment. *Health Psychology*, 16, 226-229.
- Fridell, S. R., Zucker, K. J., Bradley, S. J., & Maing, D. M. (1996). Physical attractiveness of girls with gender identity disorder. *Archives of Sexual Behavior*, 25, 17-24.
- Garner, D. M. (1997). The 1997 body image survey results. *Psychology Today*, 30, 30-44.
- Jackson, L. A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Johnston, V. S., & Oliver-Rodriguez, J. C. (1997). Facial beauty and the late positive component of event-related potentials. *The Journal of Sex Research*, 34, 188-198.
- Kalick, S. M., Zebrowitz, L. A., Langlois, J. H., & Johnson, R. M. (1998). Does human facial attractiveness honestly advertise health? Longitudinal data on an evolutionary question. *Psychological Science*, 9, 8-13.
- Keating, C. F. (1985). Gender and the physiognomy of dominance and attractiveness. *Social Psychology Quarterly*, 48, 61-70.

- Kenrick, D. T., & Gutierres, S. E. (1980). Contrast effects and judgments of physical attractiveness: When beauty becomes a social problem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 131-140.
- Kenrick, D. T., & Keefe, R. C. (1992). Age preferences in mates reflect sex differences in human reproductive strategies. *Behavioral and Brain Sciences*, 15, 75-133.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (1999). *Social Psychology: Unraveling the mystery*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kleck, R. E., & Rubenstein, C. (1975). Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and interpersonal attraction in opposite-sex encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 107-114.
- Kowner, R. (1995). The effect of physical attractiveness comparison on choice of partners. *The Journal of Social Psychology*, 135, 153-160.
- Langlois, J. H, Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126, 390-423.
- Little, A., & Perett, D. (2002). Putting beauty back in the eye of the beholder. *Psychologist*, 15, 28-34.
- Marquez, D. X., & McAuley, E. (2001). Physique anxiety and self-efficacy influences on perceptions of physical evaluation. *Social Behavior and Personality*, 29, 649-656.
- Martin, C. L. (1996). Gender differences. In A. S. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 253-258). Oxford: Blackwell.
- Martin, M. C., & Gentry, J. W. (1997). Stuck in the model trap: The effects of beautiful models in ads on female pre-adolescents and adolescents. *Journal of Advertising*, 26, 19-33.
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., Andrews, J., Balfour, L., & Bucholt, A. (1997, April). Tree aspects of body esteem in adolescents and young adults: Differential relations with weight and self-esteem. Poster presented at Society for Research in Child Development. Washington, D. C. Retrieved from: <http://userpages.umbc.edu/~lriley4/240REF.html>
- Mendelson, B. K., & White, D. R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 899-905.
- Perry, N. J. (1992). Why it's so tough to be a girl. *Fortune*, 10, 82-84.
- Rozin, P., & Fallon, A. (1988). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342-345.
- Secord, P. F., & Jourard, S. M. (1953). The appraisal of body-cathexis: Body –cathexis and the self. *Journal of consulting Psychology*, 17, 343-347.
- Singh, D. (1993). Adaptative significance of female physical attractiveness role of waist-to-hip ratio. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 293-307.
- Sprecher, S. (1989). The importance to males and females of physical attractiveness, earning potential, and expressiveness in initial attraction. *Sex Roles*, 21, 591-607.

- Story, M. D. (1998). Body attitudes questionnaire. In C. M. Davis, W. L. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, & S. L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (pp. 118-121). London: SAGE.
- Thompson, J. K. (Ed.).(1996). *Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walster, H. E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rottman, L. (1966). Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 508-516.
- Zebrowitz, L. A., Collins, M. A., & Dutta, R. (1998). The relationship between appearance and personality across the life span. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 736-749.

SELF-PERCEPTION OF PHYSICAL BEAUTY IN INTIMATE INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Lisete Santos Mendes Mónico

Faculty de Psychology and Education Sciences (University of Coimbra, Portugal),

lisete_monico@fpce.uc.pt

Abstract

Taking as a basis the understanding of the causal dynamics underlying the regularities observed in contexts of seduction, the present research focuses on the agency factors of body in management of interpersonal intimate relationships. Among the factors that influence the genesis of romantic relationships, we consider the physical beauty as an object of selective perception and a factor of seduction. We analyze the stereotype of physical beauty, the constants in the understanding of the social body, the biological and evolutionary aspects underlying the perception of attractiveness, and the personal dissatisfaction due to the internalization of normative ideal of beauty.

Key-words: physical beauty; interpersonal relationships; intimate relationships; self-perception

PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA ARTÍSTICA

Susana B. Monteiro¹³² & Lisete S. Mónico¹³³

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal)

Resumo

A presente investigação tem como objetivo principal analisar a perceção de aquisição de conhecimentos em alunos do 1º ano do Ensino Superior da área artística. Partindo da premissa que o Ensino Universitário é bastante exigente, uma parte maioritária dos alunos, ao integrá-lo, sente-se inadaptada. Esta inadaptação conduz, de um modo geral, à reprovação, e, por vezes, ao abandono. Tal problema leva-nos a questionar se, eventualmente, os alunos ingressam com a devida preparação.

A amostra engloba o primeiro ano de algumas instituições do Ensino Superior da área artística da região Centro de Portugal Continental. A obtenção de resultados fez-se através de um questionário que analisa a perceção de aquisição de conhecimentos, com o intuito de o aluno se auto-avaliar quanto ao seu nível de conhecimentos na componente artística. No final do ano lectivo, o aluno forneceu informações acerca do seu percurso escolar durante o primeiro ano no Ensino Superior. Concluímos que os alunos possuem poucos conhecimentos no domínio técnico, revelando mais interesse por questões de carácter geral do meio artístico, o que se explica por um maior

¹³² msuzanam@gmail.com, *Endereço para correspondência:* Maria Susana Borges Monteiro, Travessa do Crespo nº 6, Casal do Archeiro, 2440-019 Batalha

¹³³ lisete_monico@fpce.uc.pt

envolvimento com estes conhecimentos trabalhados durante o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Palavras-chave: competências dos alunos, Ensino Secundário, Ensino Superior, Área artística.

As artes visuais ocupam um lugar fundamental na formação dos alunos. Um dos objetivos da educação em artes visuais é, precisamente, o de desenvolver qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade (Reis 2003). Torna-se fundamental para os professores saberem o que os alunos podem apreender quando trabalham com artes, dado que esse conhecimento confere segurança e excelência ao trabalho do professor.

Almeida (2001) refere o modo como as artes contribuem para o desenvolvimento do aluno e estimulam a criatividade. A autora defende a integração das artes em todos os currículos, desde a instrução pré-escolar até ao final do ensino secundário, não pelo simples facto de contribuírem para um desenvolvimento de habilidades, mas por se proporcionarem conhecimentos gerais através destas. Segundo a autora, o ensino das artes apresenta duas faces: por um lado, quem ensina, faz como lhe foi ensinado, o que se traduz em um aprender com alguém que aprendeu através de outro; trata-se de uma face conservadora. A outra face traz-nos a inovação pela arte, pelas mudanças e transformações; é o novo – passado e futuro numa simbiose perfeita.

Barbosa (1991) tem procurado aplicar uma metodologia de ensino aliado às artes. A autora reuniu a estética com a crítica numa mesma categoria a que chamou de *leitura da obra* que, somada ao *exercício artístico* e à *história da arte*, resulta em três componentes que designou por *Metodologia Triangular*. Na prática, trata-se mais de uma proposta teórica do que de uma metodologia, que consiste em três vertentes: 1- a criação ou produção artística; 2- a leitura da obra de arte; e 3 - a contextualização.

Apesar das críticas do modo como se executa a leitura da obra e a recriação das obras pelos alunos, é evidente que o método preconizado por Barbosa (1991) traz para a sala de aulas a história da arte. Ao analisar uma obra, os alunos seguem diversos parâmetros, tais como conhecer o autor, o movimento onde este está inserido, a contextualização no espaço e no tempo, bem como a ficha técnica da obra. Os alunos

adquirem mais cultura e, em simultâneo, tornam-se produtores e espetadores de arte (Iavelberg, 2003).

Pensamos que este método (Barbosa, 1991) é favorável, porque entendemos que é benéfico conseguir envolver e cativar o aluno, dado que este tem a possibilidade de escolher os artistas que mais lhe agradam, pesquisar e trabalhar sobre eles. É evidente que só conseguimos obter resultados positivos se, à partida, existirem recursos para tal.

Ferraro e Nardin, (2001) salientam a importância da arte contemporânea na escola e a sua introdução nos atuais currículos. Os autores defendem que temas de grande atualidade deverão ser tratados e articulados com outras disciplinas.

Na sessão de abertura do Seminário o *Desenho dos Desenhos*, Lobo (2001) salienta que o actual sistema de ensino dá pouca relevância à disciplina do desenho e do seu papel como meio de comunicação. A autora propõe a alteração da estrutura do ensino, de modo a integrar todos os níveis. O desenho não pode ser visto apenas como artístico e o seu campo de ação deverá alargar-se a todos, não artistas, mas também pessoas que são fruidoras de arte. Para isso, terão de ser analisados todos os princípios de formação, bem como as novas perspectivas para o ensino do desenho.

Objetivo

O objetivo do presente estudo consiste em caracterizar os alunos da área artística do primeiro ano do ensino superior, englobando as áreas de artes plásticas, arquitectura, design e artes visuais. Pretende-se recolher do aluno informações acerca do seu percurso escolar que nos permitam caracterizar os alunos do 1º ano do ensino superior em função da percepção de conhecimentos adquiridos no ensino secundário, nomeadamente entre alunos de diferentes áreas de formação. Pretende-se, ainda, elaborar um instrumento de trabalho e consulta para os docentes do ensino superior, bem como proceder à respetiva validação.

Método

Amostra

O presente estudo empírico incide sobre a população do primeiro ano no início de aulas do ensino superior da área artística. O critério de seleção das instituições a integrar a amostra incidu sobre o facto de estas apresentarem variantes distintas no campo do ensino artístico. Inquirimos 344 alunos do primeiro ano do ensino superior artístico das seguintes instituições:

1. Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL), que foi selecionada por ser a primeira escola de Belas Artes em Portugal, com grandes tradições no ensino artístico. Recolhemos um número de alunos de $n = 180$ (correspondente a 52.3% da amostra inquirida);
2. Universidade de Évora, uma instituição sem tradição no ensino na área artística, mas com profissionalização em ensino de Artes Visuais, sendo a primeira escola com este curso. Inquirimos um $n = 27$ (7.8%) alunos;
3. Escola Superior de Arte e Design em Caldas da Rainha Escola (ESAD), por ser uma escola cujos cursos têm uma vertente mais técnica. Inquirimos um $n = 53$ (15.4%) alunos;
4. Escola Universitária das Artes de 79, (E.U.A.C.), por ser uma universidade privada dedicada às artes ($n = 53$ inquiridos; 23.0% da totalidade da amostra).
5. Instituto Superior da Marinha Grande (ISDOM), por ser uma universidade privada sem tradições artísticas ($n = 5$ inquiridos; 1.5% da totalidade da amostra).

O género mais representativo na frequência aos cursos é maioritariamente feminino, com 58%. A média das idades ronda os 20.8 anos, sendo a idade mínima de 18 e a máxima de 70 anos.

Material

O estudo empírico realizou-se através de um questionário autoadministrado, aplicado aos alunos em diferentes momentos de aprendizagem. Com a preocupação de realizar um trabalho fidedigno, orientado para a população portuguesa e que correspondesse aos objectivos por nós enunciados, optámos por construir o instrumento *Análise da Percepção de Aquisição de Conhecimentos (APAC)*, que abrange uma secção para recolha de dados biográficos (género, idade, formas de acesso ao ensino superior, caracterização do agregado familiar, classificações nas disciplinas do ensino secundário, reprovações, etc.).

O questionário e respetiva validação apresenta-se em Monteiro (2007). É composto por 30 itens em formato Likert, com 5 opções de respostas (1 - Discordo completamente a 5 – Concordo plenamente), apresenta um α global de .889 e foi submetido a uma Análise em Componentes (rotação VARIMAX). Averiguámos que os requisitos necessários a uma interpretação fiável eram cumpridos, na medida em que a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $\chi^2(435) = 2872.08, p < .001$] e a amostragem revela-se adequada [o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é de .873, portanto, superior ao valor de .70 exigido].

Optámos por uma solução forçada a 5 fatores, dado ser esta a estrutura fatorial com maior significado. A referida estrutura é responsável por 46.57% da variabilidade total, explicando o primeiro *fator* 24.81% da variabilidade total, o segundo 6.86%, o terceiro 5.41%, o quarto 4,77% e, por último, o quinto fator 4.72%.

O *fator 1* agrega essencialmente os itens indiciadores da participação ativa do sujeito em participação em eventos de âmbito artístico na escola, a frequência e a participação em exposições de arte, moderna /contemporânea, assim como a frequência em centros de documentação e a participação em debates, pelo que decidimos designá-lo de *Participação sociocultural*. O *fator 2* é saturado por uma constelação de itens relacionados com fatores que conduzem para o desenvolvimento do sujeito ao nível de aquisição e compreensão de conceitos de arte. Através da estimulação para o sentido crítico e a criatividade, aquisição de conhecimentos para solucionar problemas em composições por meios como a estrutura e a geometria, pelo que optámos por designá-lo por *Desenvolvimento de aptidões*. Já o *fator 3*, devido ao facto de agrupar itens

inerentes ao interesse na história de arte em que é analisada a participação ativa do sujeito nos hábitos de leitura, na frequência de bibliotecas de arte e museus de arte/clássica, decidimos designá-lo de *Interesse histórico-artístico*. Quando ao *fator 4*, devido a abranger domínios de técnicas de pintura e desenho, decidimos apelidá-lo de *Expressão gráfica*. Por último, o *fator 5* é saturado pelos itens referentes ao domínio das técnicas fotografia, cerâmica, escultura, artes gráficas, arte têxtil e manuseamento de audiovisuais, pelo que optámos pela designação de *Domínio técnico*. Estes fatores permitem-nos ter a noção do percurso de cada aluno, e analisar acerca das tendências e características de cada aluno e consequente escolha de determinado percurso.

No Quadro 1 apresentamos as saturações fatoriais (s) e comunalidades (h^2) para a solução com cinco fatores.

Quadro 1 – Questionário APAC: saturações fatoriais (s) e communalidades (h²) para a solução com cinco fatores (F1 a F5; rotação VARIMAX)

Questionário APAC		F1	F2	F3	F4	F5	h²
<i>Itens</i>	<i>Fator 1: Participação sociocultural</i>						
30	Participo em eventos de âmbito artístico na escola	,607	,262	-,029	,172	-,055	,471
13	Vou com frequência em visitas guiadas a exposições	,598	,125	,271	,077	,204	,494
20	Frequento centros de documentação	,590	,133	,188	,097	,215	,456
28	Participo em debates	,556	,273	,099	,036	,201	,436
22	Frequento exposições de arte moderna/contemporânea	,496	,281	,455	,077	,075	,543
18	Tive oportunidade de participar em exposições	,461	-,043	,007	,397	-,068	,377
	<i>Fator 2: Desenvolvimento de aptidões</i>						
17	Fui estimulado para o sentido crítico	,097	,646	,078	,114	-,040	,447
29	Tenho bases para solucionar problemas em composições	,316	,583	,132	,336	,098	,580
21	Fui estimulado para a criatividade	,056	,562	,126	,479	-,014	,565
12	Compreendo claramente o conceito de arte	,129	,499	,154	,216	,149	,359
31	Trabalho a estrutura	,373	,487	-,081	,349	,124	,520
2	Trabalho as minhas ideias por escrito	,216	,428	,183	-,031	,071	,270
25	Reconheço a importância da geometria na arte	,051	,376	,170	-,039	,169	,203
	<i>Fator 3: Interesse histórico-artístico</i>						
8	Tenho bases para compreender história de arte	-,017	,115	,759	,289	-,027	,673
9	Insiro os trabalhos no contexto histórico	,022	,110	,738	,187	,060	,597
3	Analiso criticamente obras de arte	,059	,346	,556	,110	,028	,444
26	Frequento museus de arte/clássica	,413	,076	,554	,087	,200	,531
24	Frequento bibliotecas de arte	,394	-,057	,504	,163	,222	,488
11	Possuo hábitos de leitura	,218	,173	,433	-,122	-,047	,282
	<i>Fator 4: Expressão gráfica</i>						
4	Tive oportunidade de expressar pela via artística	-,053	,120	,248	,626	,021	,471
19	Domino as técnicas de pintura	,320	,036	,082	,600	,196	,510
7	Desenho com frequência	,043	,150	,144	,544	,109	,353
27	Trabalho a forma	,281	,338	,119	,492	,050	,452
15	Trabalho a linha	,128	,142	-,026	,416	,282	,290
	<i>Fator 5: Domínio técnico</i>						
5	Domino as técnicas de cerâmica	,099	-,085	,030	,177	,691	,527
1	Domino as técnicas da fotografia	,054	,222	,092	-,059	,680	,527
6	Tenho bases para manusear audiovisuais	,132	,362	,010	-,048	,676	,608
14	Domino as técnicas da arte têxtil	,193	-,105	-,029	,293	,611	,508
10	Domino as técnicas das artes gráficas	-,103	,388	,190	,220	,495	,490
23	Domino as técnicas da escultura	,302	-,007	,118	,428	,460	,500

Procedimentos

Solicitámos autorização às Instituições acima referidas. A aplicação dos questionários foi previamente acordada com as instituições, tendo decorrido na primeira semana de aulas do ano letivo. Os questionários foram aplicados aos alunos, de acordo com o calendário escolar de cada estabelecimento de ensino. Foi explicado aos alunos o objectivo da investigação e garantida a confidencialidade das respostas, tendo sido esclarecido o facto de a identificação solicitada servir exclusivamente para recolha de dados.

O programa seleccionado para o tratamento estatístico dos dados foi o SPSS, versão 18.0, para o sistema operativo Windows.

Resultados

Formas de acesso dos alunos ao ensino superior

As formas de acesso dos alunos ao ensino superior registaram-se através das vias Curso Geral de Artes, Cursos Profissionais, Cursos Tecnológicos e outras áreas não ligadas ao ensino artístico. Em todas as instituições em estudo o Curso Geral de Artes abrange a maior taxa dos alunos, sendo a percentagem mais elevada representada pela ESBAL, com 62,2%, de alunos ($n = 147$). Os cursos tecnológicos estão representados com 58 sujeitos, encontrando-se com a maior percentagem, 32,7%, que corresponde a 19 alunos, encontrando-se a ESAD e a ESBAL com os mesmos valores. Dos alunos provenientes de cursos profissionais, a maioria encontra-se na EUAC, que recebeu 57,8% dos referidos, ou seja, de um total de 19 alunos, recebeu 11. De salientar que dos alunos do ISDOM, a maioria provém desta via de ensino. De “outras áreas”, neste campo estão englobadas as referentes à componente científica, às letras e outras, estando representadas por 16 sujeitos e encontrando-se em maior concentração (cerca de 50%) na ESBAL. Referimos ainda que os outras formas de acesso estão representados por apenas 10 sujeitos, o que consideramos pouco significativo.

Perceção de conhecimentos adquiridos

No Quadro 2 apresentam-se os valores mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão de cada um dos cinco fatores do APAC. Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido ($M = 3.21$) se aproxima da opção de resposta 3, o que nos leva a inferir que, em termos gerais, os alunos prelecionam-se como possuindo conhecimentos suficientes.

Quadro 2 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão do instrumento APAC e dos 5 fatores constituintes

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)
APAC (escala global)	1,80	5,00	3,21	0,50
Fator 1: Participação sociocultural	1,00	5,00	3,04	0,70
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	1,29	5,00	3,56	0,59
Fator 3: Interesse histórico-artístico	1,33	5,00	3,51	0,67
Fator 4: Expressão gráfica	1,40	5,00	3,47	0,66
Fator 5: Domínio técnico	1,00	5,00	2,43	0,74

No que concerne à medida de tendência central dos fatores em questão, a pontuação média mais elevada corresponde ao Fator 2 (*Desenvolvimento de aptidões*), ao passo que a de valor mais baixo ao Fator 5 (*Domínio técnico*). Parece, portanto, que os alunos possuem mais interesses por questões de carácter geral do meio artístico, o que se traduz por um maior envolvimento nos conhecimentos, que foram trabalhados ao nível do ensino básico e secundário. Verificamos que as pontuações mais elevadas se situam a nível dos fatores *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*, seguindo-se a *Participação sociocultural* e, por último, o *Domínio técnico*.

Diferenças de género

No que concerne a análise das diferenças de género ao nível dos cinco fatores do APAC, recorreremos novamente a uma MANOVA, tomando como VDs os 5 fatores e como VI o género dos participantes. O teste multivariado aponta para um efeito global estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.900, $F(5, 313) = 6.941$, $p < .001$], o que nos indica que, em geral, ser aluno ou aluna influencia a perceção de aquisição de conhecimentos no 1.º ano do ensino superior.

Atendendo aos testes univariados, constatamos que o sexo influencia todos dos fatores exceto o quinto, *Domínio técnico*, cujo género não apresenta qualquer influência (cf. Quadro 3). Verificamos que ao nível dos fatores *Participação sociocultural*, *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*, as alunas manifestam pontuações mais elevadas comparativamente aos alunos.

Quadro 3 – Pontuações médias e desvios-padrão do instrumento A.P.A.C. em função do sexo dos participantes: Testes univariados

	Gênero						
	Masculino		Feminino		Total		F (1,317)
	M	DP	M	DP	M	DP	
APAC (escala global)	3,08	,57	3,28	,45	3,22	,50	
Fator 1: Participação sociocultural	2,91	,75	3,11	,68	3,05	,71	6,11*
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	3,47	,66	3,62	,55	3,57	,59	4,12*
Fator 3: Interesse histórico-artístico	3,23	,74	3,65	,58	3,51	,67	29,72**
Fator 4: Expressão gráfica	3,33	,76	3,57	,58	3,49	,65	9,34*
Fator 5: Domínio técnico	2,43	,77	2,45	,69	2,45	,72	0,10

* $p < .05$ ** $p < .001$

Percurso escolar

Analizamos a existência de uma relação entre o percurso escolar dos alunos e a perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário. Procedemos ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson, entre as pontuações na escala global e fatores constituintes do APAC e as classificações que o aluno teve nas

disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Desenho ou equivalente (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Coeficientes de correlação (r) e de determinação (R²) de Pearson entre o APAC (escala global e fatores constituintes) e as classificações nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual

	Disciplina:	Educação Visual e Tecnológica		Educação Visual			Desenho ou equivalente		
	Ano:	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
APAC (escala global)		.20***	.19**	.14*	.09	.05	.15*	.10	.09
Fator 1: Participação sociocultural		.16*	.18**	.07	.05	.00	.15*	.11*	.09
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões		.19**	.18**	.13*	.03	.04	.11*	.12*	.12*
Fator 3: Interesse histórico-artístico		.23***	.21***	.21**	.15*	.16*	.18**	.13*	.13*
Fator 4: Expressão gráfica		.16*	.16*	.13*	.09	.04	.18**	.09	.12*
Fator 5: Domínio técnico		.04	.0	.01	.05	-.03	-.01	-.06	.14*

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Uma análise geral aos Quadros 4 indica-nos a existência de relações positivas entre as classificações obtidas nas disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes, tanto para a escala total como para os fatores constituintes. Concluímos que à medida que aumentam as classificações dos participantes nessas disciplinas, aumenta a sua perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário.

A análise individual das disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes indica que algumas se correlacionam mais fortemente com as perceções calculadas pelos cinco fatores da APAC. As correlações de magnitude mais elevada prendem-se com a disciplina Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos), seguindo-se o Desenho ou equivalente (10º, 11º e 12º anos) e, por último, a disciplina Educação Visual (7º, 8º e 9º anos), relativa à qual não se encontram praticamente relações significativas. Refira-se, todavia, que as magnitudes das relações significativas, são relativamente baixas.

Abandono escolar e reprovações

No questionário por nós administrado, inquiríamos os alunos se, no ano letivo anterior, tinham estado matriculados no 12.º ano e, para os que respondiam negativamente, perguntávamos há quantos anos tinham abandonado a escola. O cálculo de coeficientes de correlação de Pearson entre o número de anos de abandono escola após o 12º ano e a escala global e cinco fatores constituintes do APAC indica-nos que apenas existe uma relação estatisticamente significativa ao nível do fator 4 – *Expressão gráfica*. A relação é negativa ($r = -.28$, $p = .03$), indicando que quanto mais anos de abandono escolar menor é a *Expressão gráfica* dos alunos. Nos restantes fatores, refira-se que as relações não atingiram o limiar de significação estatística devido ao reduzido número de alunos que responderam a esta questão (67 alunos, no total). Refira-se, no entanto, que todas as correlações são negativas, indicadoras de uma correspondência entre o número de anos de abandono escolar e as perceções referentes aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário serem inferiores, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Coeficientes de correlação (r) e de determinação (R^2) de Pearson entre o APAC. (escala global e factores constituintes) e o n.º de anos de abandono escolar (após 12º ano)

	Anos de abandono escolar (após 12º ano)	
	r Pearson	R²(%)
APAC (escala global)	-,154	2,37
Fator 1: Participação sociocultural	-,207	4,28
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	-,140	1,96
Fator 3: Interesse histórico-artístico	,162	2,62
Fator 4: Expressão gráfica	-,279*	7,78
Fator 5: Domínio técnico	-,157	2,46

* $p = .03$

Outra das questões, por nós colocada, prende-se com o efeito da presença ou ausência de reprovações de ano (*Já alguma vez reprovou de ano?* Sim/não) no

instrumento APAC. A MANOVA efetuada, tomando agora como VI esta variável (e como VDs os 5 fatores do APAC, indica-nos que, quando consideramos a perceção total relativamente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos no ensino secundário avaliada pelos 5 fatores considerados conjuntamente, existem diferenças quando comparamos alunos que reprovaram com aqueles que nunca reprovaram de ano [A de Wilks = 0.957, $F(5, 312) = 2.82$, $p < .02$]. A inspeção dos resultados dos testes univariados, apresentados no *Quadro 6*, indica-nos que este efeito se deve à presença de diferenças apenas no fator 3, *Interesse histórico-artístico*. Conforme pode observar-se no *Quadro 5*, os alunos que nunca reprovaram de ano manifestam um maior interesse a nível histórico e artístico comparativamente aos que já reprovaram de ano.

Quadro 6 – Pontuações médias e desvios-padrão do instrumento A.P.A.C. em função de ter reprovado de ano: Testes univariados

	Já alguma vez reprovou de ano?						
	Não		Sim		Total		F(1,316)
	M	DP	M	DP	M	DP	
APAC (escala global)	3,26	,49	3,17	,51	3,22	,50	
Fator 1: Participação sociocultural	3,10	,67	2,98	,75	3,05	,71	2,12
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	3,62	,57	3,51	,60	3,57	,59	2,69
Fator 3: Interesse histórico-artístico	3,61	,65	3,40	,67	3,52	,67	8,07*
Fator 4: Expressão gráfica	3,47	,64	3,51	,68	3,49	,66	0,29
Fator 5: Domínio técnico	2,45	,69	2,44	,75	2,45	,72	0,03

* $p < 0.01$

Discussão e conclusões

A elaboração do instrumento de medida APAC resultou em cinco fatores, de acordo com a ACP elaborada. No referente à interpretação da obtenção do Fator 1- *Participação sociocultural*, destacamos o facto de que, na generalidade, os alunos mostram-se ativos na participação sociocultural, indo ao encontro dos objetivos das instituições (museus, galerias, centros culturais, etc.) que lhes proporcionam visitas guiadas. No que concerne ao Fator 2- *Desenvolvimento de aptidões*, consideramos importante salientar a opinião de Funch (2000):

A contemplação estética é uma estratégia mental independente da obra de arte. Podemos considerar uma imagem – uma representação gráfica – como fundamental para a contemplação estética, mas qualquer tipo de obra – incluindo a arte abstracta – pode ser objecto de contemplação estética. As estratégias educacionais baseadas na Psicologia da Contemplação Estética têm, consequentemente, de se concentrar mais na capacidade de contemplar do que propriamente na obra de arte em si mesma. (Funch, 2000, p. 111).

Segundo Funch (2000), os museus de arte devem criar estratégias educacionais para captar a atenção dos jovens que, apesar de transportarem consigo essa capacidade, até certa idade, não são atraídos para a contemplação das artes. Deste modo proporcionar-se-iam condições para o desenvolvimento de aptidões nos alunos.

Centrando-nos na interpretação do agrupamento de itens do Fator 3- *Interesse histórico-artístico*, salientamos Tavares (2000), que refere, o estudante do primeiro ano necessita de saber onde e como encontrar informação pertinente às suas necessidades de formação. O recurso aos centros de documentação é importante, seja para consultar um manual (ou outras referências indicadas pelo professor) tendo em vista o estudo para uma frequência ou um exame, seja para pesquisar bibliografia com vista à elaboração de um trabalho. Pode também dizer-se que, de modo geral, a frequência de bibliotecas faz parte do trabalho do aluno, permite desenvolver a curiosidade intelectual e obter uma visão alargada dos conhecimentos (Tavares, 2000).

Relativamente ao Fator 4- *Expressão gráfica*, podemos dizer que os alunos têm a percepção que possuem conhecimentos de nível médio. Com isto deduzimos que trabalharam estes conteúdos durante o ensino secundário. A expressão gráfica aqui representada engloba diversas áreas, entre as quais pretendemos destacar a forma e o desenho, porque entendemos que se o aluno desenvolver o seu trabalho com base nestes parâmetros, adquire bases essenciais na sua formação artística.

Na análise do Fator 5- *Domínio técnico*, o resultado do nosso estudo indica que os alunos possuem poucos conhecimentos ao nível da técnica, tais como a pintura, escultura, fotografia e outras. Podemos referir que a fotografia não é uma simples técnica de produção de imagens, mas sobretudo um poderoso meio de comunicação que nos ajuda a “ver para além do olhar” (Sousa, 1995, p.150). Segundo o autor, a vertente do ensino artístico proporciona aos alunos a exploração e a aquisição de conhecimentos em diversas técnicas. É da responsabilidade dos professores, em interligação com as

escolas, proporcionar ao aluno a práticas dessas técnicas. Salientamos que tem sido intencionalmente esquecido o papel crucial desempenhado pelos artistas na exploração das novas tecnologias e na criação de linguagens suscetíveis de integrarem vários campos do conhecimento, facto que muito se deve à atitude conformista de tais operadores, uma atitude com frequência experimentalista, visível nas explorações e reflexões que, vindas desse lado, tantas vezes anteciparam o futuro ou rompem com convicções do passado.

Centrando-nos nos resultados do APAC, o valor da média para a escala global leva-nos a inferir que a maioria dos alunos possui uma perceção suficiente do percurso escolar que efetuou. Quanto aos fatores *Inserção nas vivências académicas* e *Percurso artístico do aluno*, destaca-se uma diferenciação nas pontuações médias de ambos os fatores, sendo a *Inserção nas vivências académicas* avaliada de modo mais favorável comparativamente ao *Percurso artístico do aluno*. Como interpretação do valor baixo ao nível do *Domínio técnico*, consideramos como hipótese os hábitos excessivos, por parte dos alunos, de dedicação aos meios de comunicação, deixando de lado hábitos de técnicas manuais, características das artes. Vimos também que as alunas apresentam pontuações mais elevadas na Participação sociocultural, Desenvolvimento de aptidões, Interesse histórico-artístico e Expressão gráfica.

Vimos que existe uma relação positiva entre o percurso escolar dos alunos e a perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos antes do ingresso no Ensino Superior, no referente às disciplinas relacionadas com artes. A análise individual das disciplinas dos 5º ao 12º anos relacionadas com artes indica que algumas se correlacionam mais fortemente com as perceções calculadas pelos cinco fatores do APAC; as correlações de magnitude mais elevada prendem-se com a disciplina Educação Visual e Tecnológica e Desenho ou equivalente. A este respeito Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000) referem que a preparação que os alunos adquirem no secundário é um indicador de sucesso para o Ensino Superior.

Em termos de reprovação no ensino secundário, concluímos que quem nunca reprovou tem mais interesse a nível histórico e artístico. Inversamente, os anos de abandono escolar refletem-se negativamente na perceção de aquisição de conhecimentos.

Valadas e Gonçalves (2002) referem que as estruturas psicológicas dos alunos no primeiro ano do ensino superior são, na sua grande maioria, de jovens adultos, que estão a ser confrontados com realidades novas – designadamente, o ensino superior. A estes jovens foi exigido um nível de raciocínio e articulação de conteúdos adquiridos no ensino secundário, de aquisição de novas matérias, de gestão de tempo, bem como a adaptação ao meio estudantil. Atendendo às expectativas que idealizaram e às responsabilidades que assumiram (tanto para com eles como para com os familiares), o primeiro ano é um desafio muito considerável. Todas estas vivências convergem com frequência para acentuadas taxas de insucesso/sucesso e, em alguns casos, ao abandono escolar.

No presente artigo centrámo-nos na análise da perceção de conhecimentos adquiridos pelos alunos nos contextos académicos centrados nas artes. Aqui, as investigações realizadas até à data estão longe de serem abundantes e, diríamos mesmo, de apresentarem resultados consensuais. Esperamos que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para o entendimento da temática em análise, dada a importância que consideramos ter na articulação entre o domínio artístico e a prática educativa.

Referências

- Almeida, C. M. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 11 – 38). Portalegre: Papyrus.
- Barbosa, A. M., (1991). *A imagem no ensino da arte*. Portalegre: Editora Perspectiva.
- Charréu, L., (2000). A geometria nos currículos das artes plásticas em Portugal: Fundamentos e objectivos repensar a sua utilidade. “utilidades”, *Revista imaginar*, APECU, 23-26.
- Funch, B. S. (2000), Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museus. In J. P. Frois (ED.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 109 -125) Lisboa: Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iavelberg, R., (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aulas e formação de professores*. Portalegre: Artemed.
- Jesus, S. N., (2002). Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior In S. N. Jesus (Org.), *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior* (Cap. 1, 11 – 29). Coimbra: Quarteto.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, & Pereira, D. (2000). (Org.) *Ensino superior, (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

- Lobo, N. (2001). *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas do ensino artístico*. Actas do seminário. (pp. 51 - 54) Porto: FPCE – UP.
- Mcluhan, M., (2001). *Os Meios de comunicação como extensões do homem* (11ª ed.). S. Paulo: Editora Pensamento-Cultrix.
- Monteiro, M. S. (2007, Dezembro). *Análise das competências dos Estudantes do 1º ano do Ensino Artístico: da percepção dos alunos à opinião dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Pedagogia Universitária. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Nardin, H. O. & Ferraro, M. R., (2001). Artes visuais na contemporaneidade: Marcando presença na escola. In S. Ferreira (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos* (180 – 222). Portalegre: Papirus.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Sousa, R., (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tavares, J. (2000) *Ensino superior, (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, (Org.) *Ensino superior, (in)sucesso académico* (pp. 49 a 72). Porto: Porto Editora.

O LABORATÓRIO DA PALAVRA PREVENINDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Marisa Siggelkow Guimarães¹³⁴

Fátima Gonçalves Cavalcante¹³⁵

Monica de Vasconcellos Dias¹

Gabriella Ferrarese Barbosa¹

Claudia Tadéa Ferreira de Jesus¹

Luciana Oliveira dos Santos Martins¹

Yone B. d'Arcanhy N. Nasser¹

Rejane de Souza Rocha Valdene²

Resumo

Apresenta-se uma estratégia do 'Laboratório da palavra' sob a forma de grupos de reflexão, como meio de prevenir a violência na escola. Objetivos: refletir sobre as múltiplas causas da violência na escola; abrir espaço para novas perguntas e diferentes significações atribuídas à violência. Método: o grupo de reflexão busca dar lugar ao sujeito, à sua subjetividade e à singularidade, abrindo espaço para a palavra ser escutada e ampliando espaço de escuta no grupo. Resultados: para compreender o universo de alunos, professores, escolas e lidar com conflitos é preciso escutar e para escutar é preciso permitir que a palavra circule. A violência que aparece sob a forma de ato passa ser pensada e ressignificada. Todos valorizaram a transformação pela palavra.

¹³⁴ Laboratório de Práticas Sociais Integradas (Universidade Veiga de Almeida, Brasil) E-mail: marisaguimaraes968@hotmail.com; gabi.fb@terra.com.br; psi.nasser@terra.com.br; fatimagold7x7@yahoo.com.br; monivas.dias0@gmail.com; martins.luciana_psi@yahoo.com.br

¹³⁵ Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher/ Adjunto Criminal Especial (Comarca de Belford Roxo, Brasil) Email: rejaneroscha@yahoo.com.br

Palavras-chave: violência na escola, laboratório da palavra, escuta, grupo de reflexão

Introdução

O artigo apresenta o “Laboratório da palavra”, estratégia que foi desenvolvida no Brasil como um meio de prevenir a violência na escola através de grupos de reflexão. Esta técnica foi utilizada inicialmente numa pesquisa qualitativa feita numa escola, junto a professores e alunos, e, posteriormente, foi ampliada e aplicada num projeto de extensão e pesquisa que acolheu gestores e diretores da rede de ensino básico e fundamental do município do Rio de Janeiro. Pretende-se situar brevemente o cenário contemporâneo da violência na escola e mostrar a pertinência de uma técnica grupal que acompanha as diferentes visões sobre o tema e favorece um diálogo reflexivo. Nesse sentido, será apresentada a metodologia do laboratório da palavra, os cuidados e limites, uma breve análise de seu impacto e os primeiros resultados alcançados.

No Brasil e no mundo, nos últimos vinte a trinta anos vêm crescendo um clima de tensão nas escolas a partir das “violências” que vêm se fazendo presente nestas instituições, como reflexo de tensões sociais e econômicas das sociedades contemporâneas. A escola vem ocupando o terceiro lugar, depois da rua e do domicílio aonde crianças e adolescentes e jovens vem sendo vítimas pela violência (Malta, et al, 2010)¹³⁶.

São muitas as razões do aumento destas “violências” nas escolas que podemos classificar de forma genérica como as *físicas* que se apresentam com brigas, agressões físicas e depredações e as ‘*não físicas*’ que comparecem com ofensas verbais, discriminações, humilhações, tiranias, opressões e desvalorização com palavras. Podemos assim distinguir três dimensões da violência presente nas escolas: a degradação e a depredação do ambiente escolar, a violência que vem de fora, como as Gangues e o tráfico de drogas e a violência entre as pessoas dentro da escola, entre alunos, professores e entre alunos e professores.

¹³⁶ Importante estudo feito nas capitais brasileiras sobre a vivência de violência entre escolares brasileiros que resultaram de uma Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), MALTA et al (2010), referenciado ao final.

Dentre as muitas razões para a violência na escola podemos destacar as mudanças nos valores, no que se refere ao lugar que a criança e o adolescente ocupam hoje na família; mudanças econômicas e políticas; a influência da mídia; o aumento da violência urbana; a crise de autoridade; a desvalorização da função de professor; as diferentes formas de violência que se fizeram presentes nas últimas décadas como o tráfico de drogas, o terrorismo e a intolerância quanto às diferenças de etnia, religião, gênero e a sexual (Guimarães, 2008).

A escola incluída em todo este contexto de mudanças do mundo tem suas próprias questões e busca soluções. Indaga-se em que medida a escola vem se atualizando diante das recentes mudanças, das novas tecnologias, da velocidade com que a informação se produz e se modifica hoje, se ela vem oferecendo, ou pelo menos pretendendo, um aprendizado mais prazeroso e adequado ao ritmo dos alunos, muitas vezes apontados como desinteressados, indisciplinados e sem concentração. Será que a escola vem buscando uma gestão mais democrática, será que ela tem espaços de diálogo entre os pares, com alunos, com a família, levando em conta a participação desta no processo de aprendizagem de seus filhos?

A escola, mesmo com muitos mecanismos para avançar em suas propostas continua se revendo e sendo muito criticada, desde a grande Guerra Mundial (Patto, 1999). Há questões sobre a qualidade do ensino, sobre a repetência e altas taxas de evasão escolar na adolescência. O acesso à escola deixou de ser um problema, mas muitos jovens não chegam ou não concluem o ensino médio, enquanto outros passam pela escola sem aprender a ler a escrever. Há questões relativas à melhoria da formação do professor e do alcance do ensino público para crianças e jovens com desigualdades sociais. (Schwartzman, 2005). Entre tantas questões, a violência também aparece como algo relevante, conjuntural e que precisa ser pensada.

É importante ressaltar que, apesar de todos os impasses vividos pela escola contemporânea, é na educação escolar que se colocam também expectativas de que esta venha a resolver grandes problemas tais como diminuir desigualdades sociais, possibilitar o respeito às diferenças, facilitar o viver juntos. Há a ideia de que a escola possa contribuir para conter a violência, fora e dentro dela. Mas como?

Destacamos duas propostas: (1) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): *Aprender a viver juntos: será que*

fracassamos? – idealizada após a 46ª Conferência Internacional da Educação, que se deu em Genebra em 2001; (2) da *Cartilha sobre o Bullying*, criada no ano de 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça Brasileiro, na tentativa de orientar como perceber e proceder com a presença do fenômeno da violência na escola. Esses dois documentos de origem internacional e local, entre outros, orientam as mudanças necessárias no propósito de ‘barrar a violência’, apontando caminhos para a formação dos educadores, para as melhorias de suas condições de trabalho, para mudanças de conteúdo e práticas pedagógicas que facilitem a relação entre professor e aluno, para a interlocução entre os universos dos professores com o de seus alunos, para interlocução com os pais e a comunidade e para a denúncia.

Poucas são as propostas que levam em conta o espaço psíquico, onde estão presentes os processos inconscientes e como eles afetam as relações escolares, dinâmicas que ultrapassam a transmissão do conhecimento. E é justamente esta inclusão - de uma fala e de uma escuta que leva em conta a subjetividade - que se faz presente em nossa metodologia: *o laboratório da palavra prevenindo a violência na escola*.

O laboratório da palavra prevenindo a violência na escola nasceu do produto da dissertação de mestrado de Guimarães (2008) sobre violência na escola, defendida no Mestrado Profissional em Psicanálise Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida e se ampliou num projeto do LAPSI-UVA.

Objetivo geral

O *Laboratório da palavra* é uma estratégia de ação entendida como um estratégia de ação que é marcada pela fala e pela escuta. Nossa proposta segue na direção de se considerar a subjetividade e singularidade, abrindo espaço para o sujeito da palavra, viabilizando a troca entre pares e que cada um possa se apropriar de suas próprias questões.

Falando o mais livremente possível sobre a violência na escola, sobre os pontos de tensão que se confrontam para detê-la na garantia de direitos e da posição que ocupam nesta função, fica aberto um espaço de troca entre os profissionais ou entre alunos, ou entre alunos e professores e direção, ou entre pais, a depender do grupo que venha a ser trabalhado na escola.

Matriz conceitual

Aqui a prática psicanalítica apenas se insinua com as demais práticas dos participantes da escola, tendo em comum com elas o valor pela circulação da palavra e o interesse pela singularidade daqueles que sofrem e efetuam a violência na escola, quer sejam alunos, professores, diretores ou gestores, e troca-se faz rica não pela mera descrição da violência em si, mas pelo que podem falar sobre ela.

A palavra teve importância fundamental na obra de Freud que, desde o começo, propõe que o ‘paciente seja escutado’. É nesta fala – em que se diz tudo o que vem a mente, sem restrições – que o paciente pode ser escutado. O conceito de inconsciente permitiu a Freud descobrir que ‘o paciente’ comunica muito mais do que pensa falar. Cabe aqui dizer que o foco deste texto - a escola - está além da clínica, e ainda assim, ela pode se beneficiar de uma escuta diferenciada que se faz presente em espaços grupais, quando a circulação da palavra pode produzir outros sentidos.

Lacan, de acordo com o que defendeu Freud, em seu texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, expõe sua tese defendendo que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1953, p.238), partindo do pressuposto de que a estrutura é a linguagem. Ou seja, o campo da linguagem não se reduz à fala; ele é constituído pelas formações linguísticas como o lapso, os sonhos, os chistes e os sintomas.

Lacan (1955) nos fala da concepção de homem após a descoberta freudiana do inconsciente, colocando a linguagem num contexto complexo. Desde o momento de seu surgimento histórico, o inconsciente freudiano é expresso por uma fala, que em sua dimensão plena, tem um sentido que ultrapassa infinitamente os sinais verbais manipulados pelo indivíduo, ou seja, uma fala com uma eloquência de sentidos e significados além do que o sujeito do discurso alcança ou percebe. O homem solta sempre muito mais do que ele pensa, é disto que se trata na descoberta freudiana de uma nova concepção de homem, de um homem que se desconhece mais do que pensa ou supõe.

Ao trabalharmos com grupos de educadores numa referência à linguagem, lançamos mão da ética da psicanálise, que está comprometida com a singularidade, não

nos sustentando em um modelo ideal de criança, adolescente, adulto ou de profissional. Nossa ação não caminha na direção de classificar ou moldar. Ela é conectada com a implicação daqueles que falam, levando-se em conta as questões transferenciais¹³⁷.

Sabemos que a fala traz as possibilidades de contar e com isso trazer a lembrança, e de enunciar, produzindo efeitos de sentido. A fala marca para Freud a descoberta da psicanálise, e como nos diz Kaufmann (1996), a fala supõe que se erga a voz diante do corpo de um Outro num espaço suficientemente restrito para que ele o ouça e de preferência que lhe responda e, partir disso, a fala implica um buraco de silêncio em que ‘o quem fala’ espera em vão a palavra justa que corresponderia a seu desejo. Por isso a fala subentende o desejo e a castração¹³⁸. Nas palavras de Duque-Estrada (2011, p.22):

(...) falamos na esperança de uma resposta e, por isso mesmo, só falamos a quem supomos capaz de nos escutar. No entanto, é a nossa fala, e não a resposta esperada, qualquer que seja, que nos constitui como sujeitos. É mesmo importante, em certas situações, que essa resposta não venha para que possamos continuar a falar. Falamos, supondo com isso manter vivo o Outro, mas é a nós mesmos e a nosso desejo que mantemos em vida, não fosse do Outro o desejo do homem. Para psicanálise trata-se, em suma, de falar para não morrer. Implica que haja quem escute. Que saiba escutar sem afetação, sem querer compreender demais e atender à primeira demanda, calando o desejo em seu nascedouro.

É desta posição que abrimos para a palavra dos profissionais da área da educação fazendo a aposta na criação de significados partilhados a partir das experiências e aflições destes profissionais, levando em conta os mal-entendidos sem que se pretenda uma resposta ideal.

É desta ação, que consideramos laçada ao social, a partir da linguagem e da singularidade, que acreditamos se tornar possível para os educadores o surgimento de mudanças que lhes possibilitem novos caminhos e novas práticas.

¹³⁷ O processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles, dentro ou fora da relação analítica.

¹³⁸ Castração significa a perda, a falta, o limite imposto à onipotência do desejo. A castração nos faz sentir incompletos, mostra-nos que é da brecha entre tudo o que se quer e aquilo que se pode que nascem as possibilidades de movimento do desejo.

Metodologia

O laboratório da palavra prevenindo a violência na escola (Guimarães, 2008) vem sendo utilizado num projeto de extensão e pesquisa sobre violência na escola desenvolvido pelo Laboratório de Práticas Sociais Integradas da Universidade Veiga de Almeida (LAPSI-UVA), como será descrito a seguir.

Estudo numa escola de Niterói: atuação a nível local

No primeiro momento, foi feita uma escuta de nove professores e sete alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Para conhecer o modo como a violência na escola afetou educadores e escolares, foram feitas entrevistas e grupo de reflexão com professores e entrevistas com alunos adolescentes em duplas. Esta primeira investigação visava compreender o que professores e alunos entendiam por violência em sua escola. Além disso, uma escuta analítica foi utilizada, de modo a se abrir espaço para a palavra, colocando-se em jogo a fala, o entendimento de cada pessoa, e os diferentes modos de fazer uso da linguagem para refletir sobre a experiência. Foi nesse ‘falar o mais livremente possível’ (técnica psicanalítica freudiana) que nasceu o laboratório da palavra, quando os professores expressaram como eles não sabiam lidar com a posição de enfrentamento em que se coloca o aluno na relação com o professor e com o aumento da violência, tanto familiar quanto das comunidades onde vivem seus alunos.

Estudo feito pelo LAPSI-UVA e SME-NIAP: atuação numa rede municipal

Num segundo momento, foi desenvolvido um projeto de extensão e pesquisa com 50 gestores da educação e 50 diretores de escola, através de um curso de extensão que entrelaçou palestras e grupos de reflexão, registrou e sistematizou os debates. O *laboratório da palavra*, como estratégia de prevenção de violência na escola, foi utilizado como uma das ferramentas para a confrontação dos dizeres que emergiram nos grupos. Desse modo, o laboratório da palavra foi desenvolvido e aprofundado como uma das propostas do Laboratório de Práticas Sociais Integradas, tendo sido aplicado num projeto que foi fruto de uma parceria entre o LAPSI-UVA e a Secretaria Municipal de Educação/ Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares do Rio de Janeiro (SME-NIAP).

Fundado no Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida em setembro de 2007, o LAPSI se configura a partir de três pilares, pesquisa, ensino e ação social, aproximando profissionais de diferentes áreas e linhas de trabalho com o desafio de construir uma metodologia que entrelace diferentes teorias, estratégias e ações para intervir nas questões emergentes do mundo contemporâneo.

O Laboratório de Práticas Sociais Integradas desenvolveu nos últimos dois anos, um projeto apoiado pela FAPERJ/FUNADESP chamado “Programa de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar para aprimorar a prática profissional de garantia de direitos da criança e do adolescente e o apoio à família” (Cavalcante et al, 2010) que teve dois objetivos: estruturar atividades de extensão visando a educação permanente de profissionais e gestores da educação e propor reflexões para o aperfeiçoamento das práticas profissionais de garantia de direitos da criança e do adolescente e o apoio à família.

Durante a escolha das entidades que participariam do projeto, o LAPSI abriu um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação expondo o seu projeto e escutando as demandas da Secretaria que, naquele momento, estava desenvolvendo um Processo Piloto de Implantação da *Ficha de Comunicação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência* na rede de ensino público do Rio de Janeiro que está sendo implantada na rede escolar do município. Assim a escola carioca está institucionalizando uma prática de defesa da criança e do adolescente, assumindo com mais efetividade o seu lugar no elo do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), de modo que as formas de violência sejam reconhecidas e se façam ações de prevenção e intervenção não somente nas escolas, mas que as escolas se fortaleçam como parceiras nesse sistema de garantia de direitos.

O Programa de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar do LAPSI desenvolveu duas propostas centrais: (1) *O curso Prevenção da violência e garantia de direitos da criança e do adolescente na escola*, voltado para gestores da educação e diretores de escola, estrategicamente selecionados para dar subsídio teórico-reflexivo a lideranças da educação, de modo a fortalecer ações de enfrentamento do problema na rede de ensino do Rio de Janeiro; (2) *A pesquisa intervenção*, um trabalho minucioso de registro e sistematização escrita de todas as falas e debates ao longo do curso, o que permitiu devolver ao grupo suas principais reflexões e produzir encontros, sob a forma de

oficinas, para instrumentalizá-los a rever suas práticas profissionais e propor intervenções para melhoria das mesmas. Foi nesse percurso mais amplo de atividades de extensão e de pesquisa, detalhado em outras publicações (Cavalcante, et al, 2013; Guimarães, et al, 2013), que se aplicou o Laboratório da palavra.

Técnica do Laboratório da palavra

O Laboratório da palavra possibilita a reflexão sobre as múltiplas causas da violência na escola, através dos seguintes objetivos específicos: (1) Trabalhar na direção de que os professores e educadores possam se implicar em seu próprio dizer; (2) Abrir espaço para novas perguntas e diferentes significações atribuídas à violência na escola; (3) Possibilitar que os professores e educadores procurem seus próprios e novos caminhos, diferentes daqueles já cristalizados por verdades que não atendem mais as novas formas de conviver no complexo mundo atual.

A proposta do *Laboratório da Palavra* leva em conta que ao se abrir espaço para dar lugar à palavra, não se propõe a uma verdade absoluta e não se busca dar respostas sobre como a escola deve fazer para resolver seus problemas, e sim, busca-se favorecer o fluxo da palavra de modo que várias falas divergentes, contraditórias, convergentes ou complementares possam circular e favorecer o pensar sobre a violência e a implicação de quem fala dela, estando aí implícita uma ética da psicanálise, ou seja, do respeito à alteridade.

Buscou-se trabalhar nos grupos com educadores a perspectiva de um *dizer esclarecedor* o qual Lacan chama de “confrontação”. Lacan diferencia em seu texto “*A direção do tratamento e os princípios de seu poder*” (1958) o que é da ordem da interpretação e da confrontação. Assim nos diz:

Confrontação é uma formulação articulada para levar o sujeito a ter uma visão (insight) de uma de suas condutas (...) nem que seja a do sujeito com seu próprio dizer, sem merecer o de interpretação, simplesmente por ser um dizer esclarecedor (Lacan; 1998[1958], p.598).

Assim, no curso *A Prevenção da violência e garantia de direitos da criança e do adolescente na escola*, levando em conta “a fala enquanto oportunidade de

confrontação, de um insight ou de um dizer esclarecedor”, a circulação da palavra foi trabalhada no grupo de quatro maneiras distintas: através de perguntas disparadoras; do debate de filmes; de reflexões após uma palestra ou a partir de um estudo de caso. Por vezes, os participantes começavam a falar e a refletir sobre a temática proposta em pequenos grupos, escolhidos entre eles de maneira livre, outras vezes, a fala acontecia com o grupo total de participantes.

À medida que os participantes iam falando, mediadores dos grupos ficavam atentos à comunicação verbal e não-verbal, aos não ditos, às reticências da falas, às queixas, para intervir de maneira que os participantes pudessem se confrontar com seus próprios dizeres e continuassem falando e aprofundando as questões que iam surgindo. Muitas vezes, os debates foram calorosos e cheios de mal-entendidos, quando sentimentos ambivalentes aparecem de forma intensa, fazendo com que mediadores dos grupos manejassem estas questões ou o próprio grupo fizesse suas ponderações.

Resultados e discussão

Na escola estudada no município de Niterói, a escuta de professores e alunos visava compreender o que eles entendiam por violência em sua escola. No grupo de reflexão feito com professores houve um acompanhamento a partir de uma escuta analítica, ou seja, abria-se espaço para a palavra, colocando-se em jogo nos grupos a relação da fala e não a relação entre pessoas, nos permitindo trabalhar numa referência à linguagem. Foi nesse ‘falar o mais livremente possível’ que os professores expressaram como eles não sabiam lidar com a posição de enfrentamento em que se coloca o aluno na relação com o professor e com o aumento da violência, tanto familiar quanto das comunidades onde vivem seus alunos.

Uma professora nos fala:

Eu acho que existe um despreparo. A formação do professor hoje é a mesma de alguns anos atrás. Com nossa formação não dá para entender esta clientela. A violência acelerou muito e essa formação não deu conta disso. Tem coisas que o professor não tem que dar conta mesmo, mas ele tem que dar conta do conteúdo, da disciplina (...).

Deste “não saber” fazer, de que fala esta e outros professores e até mesmo os alunos, associado ao desprestígio social da profissão de professor e ao cenário de crise

de autoridade no mundo, que vemos a relevância de que a palavra possa circular na escola com um propósito reflexivo e esclarecedor do que se diz e do que se pensa. Ao circular a palavra, se pode perceber também o efeito da mesma nos corpos, emoções e pensamentos. O falar trabalha o pensar e o agir. Como possibilitar mudanças não somente de conhecimentos, mas principalmente, na posição dos educadores em relação a este “não saber” fazer? É um grande desafio, pois é uma proposta que visa possibilitar a implicação dos educadores em suas questões.

No curso de extensão da SME-RJ e nas oficinas em que utilizamos a metodologia dos grupos de reflexão, o *laboratório da palavra*, foi trabalhado através de reflexões após uma palestra, de um estudo de caso, do debate de filmes, de perguntas disparadoras, tais como: uma escola que se abre para todos é uma escola que protege? Há leis e políticas de proteção à criança e ao adolescente no Brasil e no mundo? Qual o papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente? Como os outros Operados do Sistema (Saúde, Assistência Social, Justiça, etc) podem ser acionados por quem está na Educação (e coordena um território de escolas)? As questões se articulavam com o conteúdo do curso de prevenção da violência e promoção de direitos mas, sobretudo, provocavam reflexões sobre a prática profissional, buscando compreender as dificuldades inúmeras para se lidar com as diferentes faces da violência na escola, da escola e contra a escola, e ainda, os desafios para se identificar, registrar, intervir e encaminhar casos que irão necessitar de uma ação mais direta de operadores do Sistema de Garantia de Direitos dentro e fora do âmbito escolar.

Avaliamos que abrir espaço para a fala e para a reflexão nos grupos, sem dar respostas para as questões e angústias trazidas, foi de fundamental importância para os participantes, uma vez que fomentou no grupo uma busca de caminhos e uma partilha de dificuldades vividas por muitos e de soluções encontradas por alguns, o que trazia inquietações e luz ao longo do processo reflexivo. Alguns educadores buscaram respostas e a ausência de respostas lhes provocavam a continuação da fala e da reflexão. No curso de extensão, com grupos maiores, as falas também eram acompanhadas de maus entendidos e sentimentos ambivalentes, o que exigiu dos mediadores a posição de não se deixar capturar por tais sentimentos, que muitas vezes eram colocados de maneira explícita, tanto na forma de elogio, quanto de maneira hostil.

Afinal, revisar a prática profissional, as dificuldades do cotidiano escolar, da convivência com as famílias e suas diferentes configurações no mundo atual, da violência tão presente em muitas famílias, nas comunidades e centros urbanos ou rurais, da necessidade de melhoria na formação dos professores, dos desafios das direções e gestões escolares e de tantas outras questões do âmbito da educação eram temas difíceis de serem trazidos para a reflexão e revisão. Pois uma coisa é o fazer diário, outra é o pensar sobre esse fazer, de um modo não ‘territorializado’, ou seja, fora do espaço escolar e fora da secretaria de educação. Assim, na medida em que os grupos foram percebendo esse outro espaço potencial para falar, pensar e rever sua prática com certo distanciamento, eles foram compreendendo melhor a proposta e foram se apropriando cada vez mais desses espaços do dizer, da escuta e da reflexão. E o processo de extensão e pesquisa que durou nove meses foi crescendo e amadurecendo, ganhando em profundidade e densidade, enquanto a adesão do grupo foi alta do início ao final, estando os gestores com menos ausências do que os diretores de escolas, estes últimos muitas vezes diretamente solicitados ao longo do processo.

Um ponto em comum, nos dois momentos em que esta metodologia foi utilizada foi a manifestação positiva dos participantes quanto ao fato de ter um espaço para falar sobre a violência na escola. Nos primeiros momentos do curso em que se abriu espaço no grupo de diretores para que os participantes pudessem falar sentados em círculo, um de frente para o outro, criou-se um campo de forças em que a palavra podia circular e quanto mais a palavra circulava, mais as pessoas queriam falar. Tivemos momentos em que o espaço de fala foi altamente disputado e outros em que havia várias falas ao mesmo tempo, como se fosse difícil esperar para falar. Neste primeiro momento um diretor e um gestor falaram da importância desse espaço de ‘fala e de escuta’:

É a primeira vez que temos um curso (opcional) que promove um espaço para reflexão como esse que tivemos aqui. Hoje eu pude ter espaço para pensar, refletir e filosofar porque tudo é planilha e exigência para nós (diretores). Tenho expectativa de voltar a ter algo que nos foi tirado: ‘o ato de pensar’ e tenho a expectativa de que essa possibilidade nos seja resgatada.

Está sendo muito bom ter esse espaço de reflexão, pois muitas coisas são normatizadas quando deveriam estar na categoria do ‘anormal (...) Sem esse espaço ficamos fossilizados.

No curso, a preocupação com o uso da ficha de notificação pôde ser falada, assim como pôde ser falado sobre a angústia de lidar com a violência na escola, sobre a culpabilização que é dirigida a eles. Discutiu-se sobre o alarde que faz a mídia quando alguma coisa ocorre na escola, muitas vezes desrespeitando os envolvidos no problema. Falou-se também das dificuldades de se colocarem ou se manterem no lugar de autoridade nas escolas, muitas vezes, eles próprios com ações que os colocam em situações de risco, tendo em vista as implicações de suas constatações, atitudes e posicionamentos e responsabilidades por ações ou omissões, como revela a narrativa a seguir:

Nossa angústia é que mesmo quando estamos agindo, podemos estar nos expondo e correndo risco. O cargo nos impõe que encaremos a violência de frente. Somos cidadãos antes de tudo (...) Mesmo estando respaldados, nós respondemos. Não somos detetives para averiguar o que realmente aconteceu (...) Qual o respaldo para assinarmos essa ficha, diante da crise da autoridade? Se for comprovado erro por parte do gestor, posteriormente, iremos sofrer um processo por danos morais?

Os grupos de reflexão - na forma de laboratório da palavra - quer sejam os que ocorreram em pequenos grupos ou os que eclodiram com o grupo total de participantes do curso, demonstraram que é fundamental o debate das ideias. Os diretores embora sejam agentes que estão em contato com a realidade da escola, sentem que muitas vezes suas opiniões não são escutadas. Assim, essa estratégia de um espaço reflexivo foi valorizada pelo grupo que se sentiu escutado e que teve suas opiniões e pontos de vista apresentados, reconhecidos e debatidos.

No grupo de gestores das Coordenadorias Regionais (CRES) surgiram questões de como a escola pode fazer, de maneira mais eficiente, o acionamento da saúde e da assistência social, entendendo que este é um elo importante, além de se pensar em trabalhos mais amplos, para além da resolução de problemas imediatos. As CRES acompanham um território altamente desigual e a temática da violência e dos direitos precisa ser contextualizada na realidade local, social, econômica e cultural, a depender dos recursos existentes e disponíveis em cada região. Essa argumentação situa, desde o início, a importância de se caminhar na direção de redes de serviços e de intercâmbios, como

alternativa de enfrentamento da violência e da violação de direitos, num país ainda tão desigual.

No entanto, verificamos que o grupo de gestores foi colocando, ao longo dos encontros, questões sobre as formas deles agirem, ponderando de que modo poderiam agilizar e melhorar estes serviços e intercâmbios, como disse uma participante: “Nós não temos que ficar esperando a escola mudar, temos que começar a mudança por nós mesmas”.

Foi interessante observar - tanto ao longo do curso, como nas avaliações finais que fizeram desse curso, quanto na apresentação dos trabalhos finais - que os participantes foram assumindo, cada vez mais, as implicações com suas próprias questões e práticas profissionais, revendo posições, atitudes, visões de mundo e formas de compreender suas tarefas e responsabilidades.

Inicialmente as falas sobre a violência na escola ficavam dirigidas para causas externas e aos poucos, em cada grupo, as causas externas e internas iam se tocando, fazendo com que os participantes, diretores e gestores de CRES, se colocassem no movimento de pensar em projetos em que as suas questões sobre a violência na escola pudessem achar caminhos de solução.

Nas falas finais foram trazidas as mudanças na maneira de ver e pensar a violência na escola, na importância de poder falar e de escutar seus pares. A necessidade de cada um se implicar e de acionarem uns aos outros.

Não podemos falar só da violência que vem de casa (muito comum no início): temos que pensar na praticada pelos adultos dentro da escola do tipo: ‘menino, você nasceu na favela e não vai aprender mesmo’!

Não queremos mais trabalhar só em cima dos casos, mas trabalhar as questões para além dos casos.

Vou estimular a fala dos alunos sobre a violência (casa- escola) e levantar propostas apresentadas por eles para que a violência seja minimizada.

Os grupos trouxeram para debate o fato da escola não se ver como agente transformador no processo de violência, pedindo sempre ajuda. Abordaram a importância de não poderem deixar de falar a respeito da violência na escola, tema que vinha sendo excluído, não sendo buscados meios para lidar com ela.

Tanto na pesquisa inicial realizada por Guimarães (2008), quanto no curso de extensão e pesquisa sobre Prevenção da violência e garantia de direitos, desenvolvido com a Secretaria de Educação, foi fala recorrente dos educadores que em geral, a escola só se dá conta da violência do aluno, não fala da violência de professores, da escola ou da violência entre pais e escola, demonstrando a importância da criação de espaços de reflexão como este criado pelo LAPSI. Os educadores falaram de como não param para pensar na violência que produzem e que são poucas as escolas que se envolvem em questões reflexivas sobre a violência dentro dela. Consideram que muitas vezes a escola acaba sendo, por falta de debate, o lugar de produção de estigma e desconstruir o estigma é algo difícil.

Conclusões

Trabalhar com o tema violência nos coloca frente a novos desafios. A complexidade do assunto, sua multidimensionalidade (afetiva, relacional e institucional) torna necessária a busca pela interdisciplinaridade. Sua aplicação foi de cunho social, envolveu o espaço escolar, o que demandou olhares e expertises profissionais no âmbito da psicanálise, psicologia, educação e direito.

O LAPSI agrega profissionais de formações diferenciadas e esse Laboratório de Práticas Sociais valoriza diferentes expertises, buscando encontrar elos teóricos, conceituais e metodológicos que possam favorecer um olhar mais complexo e menos reduzido de problemas sociais contemporâneos. A esse respeito, vimos como várias de nossas propostas foram reduzidas aos rótulos de como os interlocutores nos identificavam, ‘esses são psicanalistas’, ‘aqueles são psicólogos’, ‘isso é fala de educadores’. Ou seja, as fronteiras das áreas e campos do saber são intensamente desafiadas nos estudos interdisciplinares, e justo por adentrar outras fronteiras e buscar intercâmbios menos esperados, quem atua na interdisciplinaridade corre o risco de ser interpretado como se tivesse menos rigor.

O tema da *violência na escola* vem se mostrando difícil de ser abordado nas escolas. A ideia de que existe alguma possibilidade de agressão, no humano, é rechaçada por muitos. O confronto com o tema traz à luz o fato de termos que admitir sua presença tão próxima em nosso cotidiano, fazendo parte de nossas práticas.

A escola que, numa perspectiva crítica e democrática, visa laços de solidariedade entre cidadãos autônomos, não pode deixar de levar em consideração os momentos em que a violência se faz presente entre alunos, e entre professores e alunos no cotidiano da escola.

Faz-se necessário a implicação de todos os envolvidos com a educação para a transformação no processo se violência. Não há como se eliminar por completo os impulsos agressivos do humano, não se vive sem uma dose de agressividade, cabe-nos achar caminhos para desviá-los num grau tal que não encontrem expressão pela violência.

Para que tais caminhos sejam possíveis se faz necessário uma reflexão ampla das múltiplas causas da violência na escola, trazendo à análise as inter-relações das causas externas como nos mostra a realidade da miséria e da pobreza ou das circunstâncias que afetam as famílias, a saúde e a educação, revelando a ausência do Estado (causas estruturais, políticas e econômicas). De outro lado, devem-se pensar também as causas internas à escola, que dizem respeito à relação do professor com sua função, à imagem desgastada do professor e à falta de possibilidade do professor representar as leis de nossa sociedade.

Abrir espaço para se falar sobre a violência na escola na proposta do laboratório da palavra nos remete às palavras de Lacan em sua "Proposição de 9 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola" (in: Outros Escritos) onde este nos aponta os termos *psicanálise em intensão*, que se dirige ao tratamento psicanalítico, e a *em extensão*, onde a psicanálise está voltada para o mundo, para a pesquisa, para a abordagem de situações que envolvem uma prática que aborda o sujeito enlaçado no social, o sujeito da política e da cultura.

O *Laboratório da palavra prevenindo a violência na escola*, não se propõe a nenhum tratamento, mas, sim, a abrir espaço para possibilitar novos sentidos e alguma transformação a partir de uma escuta que não se propõe a responder. Desta maneira, escutados, os educadores tornam-se intérpretes da sua prática profissional com a possibilidade de criar e pensar novos caminhos e saídas para a violência em suas próprias escolas.

Referências bibliográficas

- Kaufmann, Pierre (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução: Vera Ribeiro, Maria Luiza Borges e Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Cavalcante, FG. et al (2010). *Programa de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar para aprimorar a prática profissional de garantia de direitos da criança e do adolescente e o apoio à família*. [Projeto de Pesquisa]. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Cavalcante, FG; Dias, MV; Oberg, LP; Carapeticow, EM (2013). Garantia de Direitos e Prevenção da Violência na Escola: a formação de gestores e diretores no âmbito global e local, cap. 9. In: Schimanski, E. & Cavalcante, FG (orgs). *Interdisciplinaridade, Pesquisa e Práticas Sociais*. Ponta Grossa: Toda Palavra (no prelo).
- Barbosa, GF; Guimarães, MS; Nasser, YBA. (2013). A prevenção da violência na escola: ações e intervenções possíveis, cap 10. In: Schimanski, E. & Cavalcante, FG (orgs). *Interdisciplinaridade, Pesquisa e Práticas Sociais*. Ponta Grossa: Toda Palavra (no prelo).
- Duque-Estrada, D (2011). *O umbigo do sonho...e o Nosso*. Porto Alegre: CMC, 2011.
- Guimarães, M.S (2008). *A violência na escola pensada à luz da Psicanálise: interseções entre as falas de professores e alunos no cotidiano de uma escola pública*. Rio de Janeiro: UVA, 2008.
- Lacan, J (1998). *A direção do tratamento e os princípios de seu poder* (1958). Escritos de Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J (1998). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953). Escritos de Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Lacan, J (1997). *O Seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise* (1950). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J (2003). *Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola*. Outros Escritos de Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Malta, Deborah Carvalho, et al (2010). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (Supl.2): 3053 – 3063.
- Patto, Maria Helena Souza (1999). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Title: THE ‘LABORATORY OF WORD’ PREVENTING VIOLENCE IN SCHOOL

Abstract

We present a strategy of ‘The Laboratory of word’ in the form of groups of reflection, as a way of preventing violence in school. Objectives: thinking about the multiple causes of violence in school; to make room for new questions and different meanings attributed to violence. Method: the study group seeks to allow person expressions of his subjectivity and singularity, giving space to the word be heard and enlarging the listening group space. Results: to understand the universe of students, teachers, schools and to deal with conflicts it's necessary to listen, and to by listening it allows the word to circulate. The violence that appears in the form of act will be re-signified. Everyone appreciated the transformation by the word.

Key-words: violence in school, laboratory of word, listening, groups of reflection

O FILME A ESCUTA DO SILENCIO AUXILIA NA AÇÃO PREVENTIVA DA VIOLENCIA SEXUAL INFANTIL JUNTO A PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Gabriella Ferrarese Barbosa¹³⁹; Fátima Gonçalves Cavalcante¹⁴⁰; Marisa Siggelkow Guimarães¹⁴¹; Rejane de Souza Rocha Valdene¹⁴²; Yone B. d'Arcanhy N. Nasser¹⁴³; Claudia Tadea Ferreira de Jesus¹⁴⁴; Monica de Vasconcellos Dias¹⁴⁵

Resumo

Para abordar a violência sexual nas escolas, propõe-se a exibição e discussão de um filme que apresenta o problema pelo olhar da criança. Esta proposta foi testada em duas pesquisas com setenta profissionais da educação. Objetivos: Esclarecer sobre a gravidade da violência sexual infantil a partir de conceitos teóricos e da exibição do filme. Método: Debateremos o tema a partir do filme *A Escuta do Silêncio: o incesto através do olhar da criança em análise* que evidencia o incesto como o lugar do segredo perverso mantido pela família e refletimos conceitos teóricos de violências na infância. Resultados: O filme foi descrito como ótima ferramenta disparadora reflexiva, para pensar o tema e conscientizar profissionais para intervirem de forma preventiva na escola.

¹³⁹ Professora da Graduação em Psicologia do Centro Universitario Celso Lisboa. Pesquisadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida, Brasil. Psicóloga, Psicanalista; Assistente de direção da Clínica Psicanalítica da Violência durante 14 anos, gabi.fb@terra.com.br

¹⁴⁰ Coordenadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas da Universidade Veiga de Almeida, Professora do Mestrado e Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade e do Curso de Graduação e Psicologia da UVA, fatimagold7x7@yahoo.com.br

¹⁴¹ Pesquisadores associados do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA), marisaguimaraes968@hotmail.com; psi.nasser@terra.com.br; cthadea@gmail.com; monivas.dias0@gmail.com

¹⁴² Psicóloga do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher/ Adjunto Criminal Especial (Comarca de Belford Roxo, Brasil) e pesquisadora do LAPSI-UVA, rejaneroscha@yahoo.com.br

¹⁴³ Pesquisadores associados do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA), marisaguimaraes968@hotmail.com; psi.nasser@terra.com.br; cthadea@gmail.com; monivas.dias0@gmail.com

¹⁴⁴ Pesquisadores associados do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA), marisaguimaraes968@hotmail.com; psi.nasser@terra.com.br; cthadea@gmail.com; monivas.dias0@gmail.com

¹⁴⁵ Pesquisadores associados do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA), marisaguimaraes968@hotmail.com; psi.nasser@terra.com.br; cthadea@gmail.com; monivas.dias0@gmail.com

Palavras-chave: *violência sexual, filme, escola, prevenção.*

Introdução

Em 2003, após a análise de um rico material clínico e prontuários analisados de crianças vítimas de abuso sexual que receberam tratamento psicanalítico, a psicanalista Graça Pizá¹⁴⁶ escreveu um roteiro para um curta-metragem, filme, produzido com a colaboração de Gabriella Ferrarese Barbosa intitulado “*A Escuta do Silêncio: o incesto através do olhar da criança em análise*”¹⁴⁷, que aborda o tema do incesto através do olhar, do sentimento, dos afetos e da linguagem da criança em análise. Este curta-metragem é dividido em três atos e um epílogo. O primeiro ato revela *os lugares dos afetos*, o lugar da criança, o lugar da mãe, o lugar do pai, o lugar da casa, lugares da água, lugar do silêncio e lugares desertos. O segundo ato, nomeado *buscando saídas* traz as falas: a criança fala, o pai ameaça, a mãe submerge. O terceiro ato apresenta o lugar da análise, onde na relação com a analista a criança reproduz cenas vividas do abuso sexual, se expressa nos desenhos, conta sonhos, o sonho do lugar secreto, fala do horror vivido em casa, a casa do monstro caseiro, juntamente com as intervenções da analista. O epílogo apresenta a travessia da análise da criança e a o entendimento conclusivo da analista:

Surgirá, entre o familiar e o estranho, a escuta do silêncio, mantido tanto tempo pela criança, silêncio agora rompido com o som desta travessia... Será o tempo em que perceberá a solidão de ser e estar neste mundo. Perceberá a solidão de ser criança nesta sociedade arrogante e hipócrita. Com a garantia do futuro como reencontro, como renascimento, será o tempo de encontrar o maravilhoso sentido de sua vida. Tempo de estudar e brincar novamente com os amigos, resgatando, ainda à tempo, o tempo da sua infância (Graça Pizá, 2003).

O presente artigo propõe apresentar os diversos aspectos que envolvem o incesto e a forma como, através da linguagem áudio-visual, o filme transmite para profissionais

¹⁴⁶ Mestre em Psicologia Clínica pela PUC/RJ, psicanalista e artista plástica. Durante 28 anos trabalhou como pesquisadora na área da infância e adolescência/FUNABEM/CBIA e na UFRJ. Diretora da Clínica Psicanalítica da Violência. Fellow da Ashoka.

¹⁴⁷ Direção e Roteiro: Graça Pizá; Produção: Gabriella F. Barbosa; Direção de Fotografia: Tim Holt; Edição de Imagem: Gustavo Wanderley, Rafael Monteiro, Patrick Zeigher; Música: Michel e Bernardo Bessler (2004)

das áreas da saúde, educação e justiça a importância do tratamento psicanalítico para a elaboração do trauma sofrido pelas crianças expostas à violência sexual.

A força do filme através de suas imagens, pensamentos e metáforas, associados aos resultados do trabalho de pesquisa psicanalítica, pode causar impacto direto nos comportamentos sociais e mesmo nos hábitos culturais vigentes. A lógica para produzir imagens e emoções visuais se aproximou muito dos mecanismos que a escuta analítica se utiliza para ouvir as fantasias, os desejos e os afetos desses pacientes. Além disso, a singularidade deste filme consiste em sensibilizar a sociedade para esse enorme problema que vem se alastrando insidiosamente, violando os direitos humanos fundamentais, em especial das crianças e dos adolescentes.

Foram feitas diversas apresentações deste filme, em diferentes estados do Brasil e em outros países sempre com grande impacto. Este filme já foi visto por mais de 10.000 pessoas em todo território nacional, bem como já participou de Mostras de Curtas e Festival de Cinema para América Latina e Caribe/Cordoba – Buenos Aires, Canadá, Guianas Inglesas, Paraguai, Inglaterra, Estados Unidos, Suécia e exibido em diversas instituições/universidades das cidades de Milão e Bréscia na Itália (2006).

Alguns comentários dos expectadores:

Considero este filme tocante, angustiante e necessário. A força das imagens, embora sutis e mesmo poéticas, denuncia uma realidade da qual talvez a sociedade não queira saber. É desolador por um lado mas é também uma briga de esperança. Parabéns pela idéia, pelo trabalho, pela delicadeza em apresentar a nós de tal maneira este tema incesto tão traumático, mas real, impossível de dizer.

O filme denuncia de forma eloquente e sensível o drama da violência incestuosa a qual essas crianças são submetidas. Razão e sensibilidade se entrelaçam nessa produção. Razão como denúncia, como marco encobridor desse evento traumático. Sensibilidade pela delicadeza e forma de abordagem e divulgação do trauma do incesto. Parabéns!! A “escuta do silêncio” não pode parar de denunciar.

A falta de informação e o silêncio em torno da violência sexual contra crianças e adolescente, bem como a complexidade que envolve o tema, são importantes inibidores das intervenções legais e normativas e das abordagens terapêuticas voltadas para a prevenção do problema.

Conceitos e a dimensão do abuso sexual

Entendemos o abuso sexual como o contato, ato ou jogo sexual, envolvendo relação heterossexual ou homossexual, em que o agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança. O agressor pode impor-se pela força, ameaça ou indução da vontade da criança, sendo esta estimulada sexualmente ou servindo de estímulo sexual para o agressor. Pode consistir em abusos sem contato sexual (voyeurismo, exibicionismo, pornografia, indução à prostituição), e até em atos sem penetração (sexo oral, intercurso intercrural), ou com penetração (digital, com objetos, intercurso genital ou anal), (Deslandes 1994; Gabel 1997).

Waiselfiz (2012) cita 12.132 registros do SINAM¹⁴⁸ de atendimento de todos os tipos violência sexual a crianças e adolescentes (menor de um a 19 anos) no ano de 2011. As maiores vítimas são crianças e adolescentes na faixa dos 5 aos 14 anos de idade.

No campo da violência sexual contra crianças e adolescentes, o incesto pode ser definido como toda prática sexual que envolva uma criança de 0 a 18 anos e um adulto que tenha para com ela, seja uma relação de consangüinidade, seja de afinidade ou de mera responsabilidade, que pode ser representado por pai adotivo, padrasto ou tutor. Nos casos de incesto o desamparo inerente da criança se confronta com o considerado sentido adulto de livre arbítrio. Refere-se a uma ação inteiramente constrangedora apoiada na absoluta condição de impotência infantil.

A criança tem medo de falar e, quando consegue, o adulto tem medo de ouvi-la. Em relação a esta questão traumática, a psicanalista Pizá (2001) enfatiza que todo ato violento se origina na ruptura da lei, e o medo, associado à angústia e ao silêncio, inicia o cenário da violência sexual que, além de traumática, devido ao encontro do corpo adulto com o corpo da criança, produz seqüelas no desenvolvimento do psiquismo infantil.

As crianças que sofreram abuso sexual, em especial, cometida por membro do grupo familiar são, na maioria dos casos, forçadas a não revelar o fato sob ameaças,

¹⁴⁸ Sistema de Informação de Agravos de Notificação- Sistema informatizado de base de dados gerenciado pelo Ministério da Saúde, Brasil.

chantagens e castigos. Esses atos violentos cometidos pelo abusador familiar suscitam medo, garantem a mentira e sustentam o segredo entre ambos.

Waiselfiz (2012) revela em seu estudo realizado em 2011, segundo a relação com agressor, o pai aparece em 1.056 registros e o padrasto em 1061 registros num total de 10.334 crianças e adolescentes que foram atendidas na faixa de menor de um ano a 19 anos. Desta forma, pais e padrastos aparecem seguidamente como as categorias individuais de maior peso, responsáveis por aproximadamente 10% dos atendimentos cada uma. Em conjunto, a família nuclear (pai, mãe, padrasto, madrastra, cônjuge, filhos e irmãos) representa 26,5% dos prováveis agressores das crianças e adolescentes. Waiselfiz (2012)

O abuso sexual incestuoso abordado por Barbosa (2004) descreve as repercussões do “segredo de família”: “O incesto é o segredo de família mais fundamental de todos e traz como encaminhamento clínico comportamentos agressivos como a prostituição infantil, o uso de drogas ou quadros depressivos podendo se ampliar para psicose ou suicídio” (p.58).

Baker (1983); Baker e Duncan (1985); Oppenheimer e colaboradores (1985) e Furniss (1988) afirmam que o prejuízo psicológico da criança abusada sexualmente pode estar relacionado aos seguintes fatores: A idade do início do abuso; a duração do abuso; o grau de violência ou ameaça de violência; a diferença de idade entre a pessoa que cometeu o abuso e a pessoa que sofreu o abuso; o vínculo entre a pessoa que cometeu o abuso e a criança; a ausência de figuras parentais protetoras; o grau de segredo.

A expressão da violência sexual na escola

A violência sexual aparece nas escolas através de comportamentos atípicos – expressões verbais e não verbais manifestadas pela criança, muitas vezes não identificados pelos profissionais da educação como signos da violência sexual, provavelmente devido à falta de preparo desses profissionais para lidar com essa questão, o que dificulta sua identificação e revelação. Parafraseando Pizá (2001), a violência sexual é vivida pela criança com angústia máxima, associada a jogos de sedução e ameaças, produzindo danos estruturais no seu corpo e na sua mente.

Barbosa (2008) em sua pesquisa observa que vários profissionais que lidam com crianças não se sentem com preparo para identificar, encaminhar e tratar aqueles que sofrem a violência sexual, seja pelo desconforto que o tema suscita, seja pelo despreparo de trabalhar interdisciplinarmente com outros profissionais em rede, seja porque enfrentar a verdade é demasiado arriscado e perigoso (Butler, 1979; Gomes, Junqueira, Silva e Junger, 2002; Sussekind, 2004; Habigzang e Caminha, 2004; Pinto Junior, 2005).

Em relação ao papel da escola e do professor na prevenção e no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, Brino e Williams (2003) enfatizam que a escola é o lugar ideal para prevenção, intervenção e enfrentamento deste fenômeno, pois deve ter como objetivo a garantia da qualidade de vida de seus alunos e a promoção da cidadania. Isto está claro no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (2002) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8069/90), cujos objetivos são estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes.

Apesar de estudos acerca da violência sexual envolvendo o sistema educacional ainda serem escassos; parece, no entanto, ser uma via possível que seja feita a prevenção da violência sexual contra a criança na escola. Desta forma, surge a necessidade de que os profissionais que lidam com crianças estejam atentos para melhor intervir nos casos de violência sexual infantil, seja na forma da identificação para um encaminhamento médico, jurídico, social e/ou psicológico, seja para ações preventivas precoces que possam interromper o fluxo da violência e proteger a criança.

Propondo formas de ver e debater o filme

A disseminação do estudo da violência sexual na sociedade e conseqüentemente na educação pressupõe a exigência do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para interagir com esta temática. Este filme foi produzido para utilização em capacitações, sensibilizações nas universidades, instituições governamentais e não-governamentais, a fim de mobilizar e formar especialistas para intervir nos casos de violência sexual, seja na forma de denúncia, de diagnóstico e

tratamento médico, de acompanhamento jurídico-social, de tratamento psicológico e psicanalítico e ou preventivamente em instituições que lidam com crianças e adolescentes.

A criação e a produção do filme denunciam e dão visibilidade ao que é negado e silenciado na sociedade. O incesto é universal. Não escolhe sexo, cor, raça ou lugar. É próprio da crueldade e da perversão humana. É uma violência invisível que pode até não deixar marcas físicas, mas que, certamente, deixa muitas marcas na alma. Essa violência sexual traz danos emocionais e psicológicos exatamente por ter sido cometida por quem deveria trazer referência de proteção e cuidado: a família. Assim, o curta-metragem evidencia o incesto como o lugar do segredo paradoxal e perverso mantido pelo sistema familiar. Transformada em criança-fetichê, aterrorizada e isolada durante longos anos de sua infância, encontrará no tratamento psicanalítico o sentido da violência sofrida.

Metodologia

Esta atual proposta metodológica está inserida num Curso de Extensão e Pesquisa intitulado *Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola*, que vem sendo realizada pela equipe do LAPSI-UVA desde 2010. Este curso nos colocou frente a um trabalho com cinquenta gestores da educação que participaram de um debate reflexivo sobre sua prática profissional e a garantia de direitos da criança, a partir da exibição do curta-metragem *A Escuta do Silêncio: o incesto através do olhar da criança em análise*¹⁴⁹, com vinte e cinco minutos de duração.

Este tipo de sensibilização aos profissionais da educação possibilita entendimentos que a curto e médio prazo, podem ser incorporados na prática profissional, de forma que os conduza também, num futuro, à criação de abordagens de reflexão junto a seus alunos, como também que os capacita a se tornarem agentes de cuidado e proteção.

¹⁴⁹ Direção e Roteiro: Graça Pizá; Produção: Gabriella F. Barbosa; Direção de Fotografia: Tim Holt; Edição de Imagem: Gustavo Wanderley, Rafael Monteiro, Patrick Zeigher; Música: Michel e Bernardo Bessler (2004)

Procedimento

Num primeiro momento apresentamos conceitos a respeito das violências que atingem crianças e adolescentes. Conceitos sobre a violência, a violência intrafamiliar segundo a natureza (física, psicológica, sexual e negligência), alertando sobre os sinais e sintomas, alterações e indicadores, a partir do olhar da saúde pública e da psicanálise.

Num segundo momento, com ineditismo exibimos o filme que trata a questão da violência sexual através do olhar da criança em análise, recurso audiovisual que revela a violência sofrida desde seu início até a travessia em direção à cura.

Após a exibição do filme abrimos para o debate. Este é um momento de muita importância na medida em que privilegiamos a circulação da palavra no grupo. O trabalho da equipe do LAPSI segue na direção do “*Laboratório da palavra prevenindo a violência na escola*”.¹⁵⁰ A proposta do curso *Prevenção da Violência e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente na Escola*, não se limita a transmissão de conteúdos. Ela leva em conta o espaço psíquico presente nesta transmissão, o que posiciona as coordenadoras deste debate em uma escuta que visa acolher as angústias suscitadas pelo filme, às dúvidas, as perguntas e os preconceitos.

Limites e possibilidades

Abordar o tema do abuso sexual coloca em destaque a sexualidade humana trazendo a tona discussões que envolvem modelos de família, de ligações amorosas, as questões de gênero e a diversidade sexual. Assim as coordenadoras do debate estiveram atentas para que as discussões não se cristalizassem nos preconceitos, em modelos ideais de comportamentos sexuais ou familiares, buscando abrir espaço para o questionamento.

O filme, seguido de debate, complementou a sensibilização, pois permitiu aos profissionais da educação perceber o olhar da criança que sofreu a violência sexual e os afetos presentes. Logo após sua exibição, solicitamos que escrevessem um breve comentário sobre o mesmo, para, em seguida, dar início a um debate, que foi transcrito.

¹⁵⁰ O Laboratório da palavra prevenindo a violência na escola, tema apresentado por Marisa Guimarães et al (2013)

Resultados e discussão

É importante destacar que esse filme teve como foco o incesto, ou seja, quando a violência sexual contra a criança e o adolescente é praticada por pai, mãe, irmãos, avós, madrastas, padastros, o que no estudo de Waiselfiz (2012) representa 26,5% dos prováveis agressores. Logo, os demais 73,5% de casos envolvendo o abuso sexual infantil não está sendo aqui abordado, a exemplo da prostituição infantil, ou da violência institucional, esta última que pode envolver outros tipos de cuidadores, seja em abrigos, creches ou escolas.

O abuso sexual incestuoso é um tema muito difícil porque ele envolve a família, justamente os cuidadores que mais deveriam proteger a criança e, nesse sentido, ele é um dos que mais choca e traz resistência à sociedade para enxergar o problema e agir sobre ele. Nesta circunstância, a criança fica profundamente só e desprotegida, daí a alta relevância de abordar esse enfoque do abuso sexual infantil incestuoso junto a educadores. Como o filme explica a dinâmica familiar, e na maioria dos casos o agressor é do sexo masculino, embora a mulher também seja agressora em vários casos, o filme mostra uma dinâmica em que o pai é o agressor, a mãe está numa postura passiva e a criança entra como vítima. Ele exemplifica uma forma frequente de incesto e o faz incluindo frases e desenhos das crianças, de modo a dar visibilidade ao sofrimento de uma criança nessa circunstância, daí seu impacto ser contundente ao público, como veremos adiante, uma vez que estarão vendo aspectos de um sofrimento infantil pouco identificado e compreendido.

Debate após o filme

Esta metodologia de provocar um debate após o filme favoreceu ao grupo aprofundar os conceitos teóricos já discutidos, suas reflexões, trocar experiências, dúvidas e esclarecimentos sobre os encaminhamentos, a rede de instituições que trabalham com esta problemática, os afetos presentes na criança, os sinais que indicam um pedido de ajuda, e também como esta violência atinge a todas as classes sociais. Ou seja, fomos realizando uma espécie de “revisão” do conteúdo exposto e trabalhado, trançando o conteúdo teórico com o da prática clínica e o espaço educacional. A dinâmica familiar, bem como o lugar materno e o paterno foram assimilados, pois o

filme complementou e exemplificou com falas os aspectos teóricos apresentados nesta sensibilização.

Outro aspecto discutido tratou da impossibilidade de escuta do educador e a não identificação dos sinais da violência sofrida por crianças. Isso ocorre não somente por um desconhecimento em relação ao tema *violência sexual*, mas também devido a um possível atravessamento emocional que deixa o professor sem a possibilidade de ouvir e ver os sinais que o aluno emite. Muitas vezes o educador precisa de cuidados. Além disso, como os educadores estão imersos e são influenciados por uma cultura institucional, não havendo uma prática preventiva, os abusos não serão reconhecidos e encaminhados.

A exibição do filme suscitou em alguns educadores angústia diante da situação da criança vítima de abuso sexual incestuoso. Foi destacado o sentimento de impotência diante da ausência de recursos da criança para verbalizar o abuso e a combinação de afetos agravando a condição da criança abusada sexualmente. De outro lado, o filme favoreceu a reflexão quanto aos possíveis caminhos a ser construído pela escola, lugar privilegiado da rotina diária de crianças e adolescentes onde os “sinais” se apresentam. É preciso aprender a decodificá-los.

Os registros feitos pelo grupo serão citados abaixo no decorrer do texto para exemplificar as discussões realizadas. Muitos profissionais revelaram que a questão da violência sexual pode ter saída e encaminhamento efetivos. Ressaltaram ainda que a casa, o lar, que deveria ser lugar de refúgio e segurança para a criança, se transforma num palco de perversidades.

Impressões do filme

Os profissionais identificaram como a criança sofre solitariamente, conforme comentário transcrito de uma participante “*Me fez refletir sobre a fragilidade da criança violentada, seu sofrimento e seu isolamento*”.

Um rico debate girou em torno das figuras parentais, como se estabelecem as relações entre mãe/pai/criança. Questionando seus papéis, lugares e funções afetivas frente a criança. Uma gestora comenta que “*o filme é completo, mostra os diversos personagens que circulam neste universo de terror para a criança. A posição da mãe impotente, medrosa. Ela não consegue buscar dentro dela mesma uma força que a*

impulsiona para ajudar e ouvir o pedido de socorro do filho. E aponta que na escola, “através dos desenhos, das brincadeiras, das rodas de conversa, podemos perceber muitas vezes o que foi mostrado neste filme”.

A mãe não *percebe* a situação, sente culpa, não *vê*, algumas se sentindo sem escolha senão submeter-se em silêncio e guardar segredo diante das ameaças e atos de coação por parte do pai, outras que ainda não se deram conta de que o problema está acontecendo. Essa dinâmica perversa revela uma realidade subjetiva da situação familiar da criança, que pode envolver diferentes tipos de cuidadores dentro da família. Os casos em que os abusadores estão fora da família irão suscitar outras dinâmicas que não estão cobertas por esse filme, mas que também merecem ser conhecidas.

Diante do filme sobre o abuso sexual incestuoso, os educadores perceberam e refletiram sobre a importância da escuta, de acolher e permitir a fala da criança no âmbito escolar pelos professores que poderão encaminhar para tratamento. Uma fala recorrente foi *“a importância da escuta da escola para com essa criança”*. A escola e os profissionais da educação podem atuar como possíveis promotores do rompimento do silêncio da violência sexual infantil como pudemos observar nestes relatos: *“a escola, a sala, as relações com diversos é o caminho para se romper com esse ato incestuoso que a casa, a mãe a família permite”*. Outro gestor comentou que a criança, *“não poderá recorrer nem a seu pai, nem a sua mãe. Essa constatação demonstra a importância do papel dos profissionais da escola e a necessidade de estarem atento aos sinais e abertos aos ‘chamados’ alunos que não tendo a quem recorrer, tem seus professores como as pessoas mais próximas e mais confiáveis”*.

Também perceberam que expressões repetitivas e insistentes podem sinalizar sintomas decorrentes da violência sofrida e a necessidade de se agilizar o encaminhamento para o tratamento. Essa urgência foi percebida pela seguinte fala: *“como é importante o nosso olhar enquanto educador, observar comportamentos repetitivos e saber distinguir, quando algo está errado. Buscar saídas. Observamos através do filme, quanto mais cedo for verificado, menos traumas e mais fácil de ser tratado”*.

As reflexões e o debate após o filme permitiram ao profissional se implicar neste processo de prevenção junto à criança que sofre este tipo de violência, como também os afetos relacionados a esta temática. Uma educadora ressaltou sobre a importância do afeto e conceituou o incesto como: *“afeto: é compromisso do adulto tratar a criança com afeto ético, moral e o afeto que respeita o ser humano. Incesto: Relata a doença do adulto que desrespeita a probabilidade do outro ser criança. Silêncio/deserto: Rompe com a integridade, com a infância com a família. Ameaças: Relata a doença mental do adulto que também necessita de ajuda”*.

Outra educadora apresentou seus afetos frente à escuta do sofrimento da criança: *“causou-me: raiva, angústia, incômodo, impotência, tristeza, agonia, irritação, probabilidade de solução, escuta para identificar, investimento para encaminhar, trabalho para melhorar a percepção, tristeza com a dor da criança, certeza de que algo pode ser feito e trabalho incessante para ampliar a sensibilidade de todos nós”*.

Alguns puderam perceber suas fragilidades pessoais para lidar com esta questão e a necessidade de aprimoramento e capacitação sobre o tema: *“dentre os diferentes tipos de violência, a sexual é a que mais me choca. É muito difícil para mim, lidar com isto, mas procuro forças ao lembrar que para a criança isto é muito mais sofrido. Não posso me omitir e nem tão pouco ter medo das consequências. Preciso me informar cada vez mais para prevenir ou mesmo denunciar o mais rápido possível para paralisar todo este sofrimento”*.

Desdobramentos do filme e cuidados a serem tomados

Os profissionais também apresentaram a proposta de ampliar a exibição do filme a outros profissionais da educação e jovens propondo: *“o filme deveria ser visto por diretores, professores e se possível até por alunos do oitavo e nono ano. Com a intenção de mexer com o emocional dos adolescentes no sentido de fazer a escolha certa de seus pares ou parceiros para que seus filhos não passem por este problema. Além de poder ser exibido e debatido com pais: “O filme também poderia ser passado em uma reunião de pais com a intenção de alertar pais e mães desta*

situação e ao final falar sobre as punições contra essa criança que marca profundamente a vida de uma criança ou adolescente”.

Alertamos que o filme é proibido para menores de 18 anos e que ele foi exibido no contexto de um curso de educação permanente em que os conceitos foram previamente explicados e posteriormente debatidos. Recomenda-se que ele seja exibido em contextos educativos em que os conceitos sejam cuidadosamente apresentados e que se tenha em conta que pode haver alguma família ou pessoa atravessada pelo tema. Portanto, a exposição do filme deverá sempre considerar o impacto do mesmo na escola e nos educadores, recomendando-se a presença de profissionais da saúde que dominem o tema e possam esclarecer dúvidas e dar encaminhamentos que se façam necessários.

Os educadores refletem que para acolher é essencial ter empatia. Em igual modo, coragem para denunciar. Do ponto de vista dos direitos, a intervenção imediata ameniza danos. Dessa forma, o desenvolvimento de estratégias de prevenção por parte da escola deve envolver a todos: alunos, pais, familiares, profissionais da escola. Do ponto de vista do cuidado, é essencial a abordagem realizada por profissionais capacitados que possam oferecer continência apropriada à criança e ao adolescente e, conseqüentemente, previnam danos secundários. Recomenda-se que o tema do abuso sexual infantil seja visto mais amplamente e que outras faces do problema, como a prostituição infantil e o abuso sexual nas instituições sejam também abordados.¹⁵¹

A importância dos profissionais aprenderem a identificar e traduzir os sinais, serviram para agilizar os encaminhamentos dos possíveis casos de violência contra crianças e adolescentes e, especialmente, de desenvolver atividades de caráter preventivo. Estas são ações que visam a superação e a não a reprodução da violência sofrida.

¹⁵¹ *Que exploração é essa?* - Drama da exploração sexual de crianças e adolescentes- Brasil, 2009 Parceria Childhood Brasil(Instituto WCF- Brasil) e Canal Futura . Pelo amor de uma criança (For the love of a child) Trata de vítimas de todo tipo de violência doméstica Canadá/EUA, 2006 Direção: Douglas Barr Duração: 80 minutos

A literatura afirma que o agressor, em muitos casos, apresenta histórico de abuso sexual sofrido na infância, sendo muitas as dificuldades de um tratamento efetivo do mesmo. Freeman-Longo (1986), Mey (1988), Watkins e Bentovim (1992), Black e DeBlassie (1993), Bagley, Wood e Young (1994), Briggs e Hawkins (1996), Weeks e Widom, (1998) citados por Pinto (2005), a partir de uma revisão bibliográfica sobre violência sexual doméstica, averiguaram que a maioria dos agressores sexuais foram sexualmente vitimados na infância. Assim, tanto a criança que sofre a violência necessita de intervenção imediata, quanto os abusadores e a família, com dinâmica de violência, também necessitam de cuidados e de tratamento, além de terem que responder por tais danos junto à justiça. As medidas de intervenção nesses casos serão feitas pelo Conselho Tutelar e pelo Ministério Público que farão as devidas averiguações do problema e dos envolvidos com o mesmo.

Conclusão

Os participantes refletiram sobre a complexidade do tema e suscitaram as seguintes questões: como a escola vai trabalhar as violências, se a escola ainda não está preparada para lidar com esse problema. Esse é um tema a ser pensado por toda a sociedade. A escola precisa se fortalecer, não há como enfrentar a violência sozinha, sem ações em rede. O professor precisa estar preparado para identificar sinais de violência ou para escutar os seus alunos de um modo diferenciado. O professor precisa estar capacitado para lidar com esse problema de uma forma delicada, pois afinal, um manejo inadequado pode trazer um grande problema para a relação família e escola. Segundo os educadores, o professor ainda não está preparado para fazer essa abordagem em sala de aula. Eles interrogaram como se pode instrumentalizar o professor para uma ação adequada diante da suspeita ou da confirmação da violência. E concluíram que, não apenas o professor, mas a escola enquanto instituição precisa estar atenta aos riscos de abuso sexual infantil, procurando melhor se instrumentalizar para acionar fatores de proteção de forma preventiva.

A compreensão da importância de uma abordagem global na questão do abuso sexual de crianças e adolescentes pode favorecer a uma adequada identificação e comunicação de casos suspeitos ou comprovados de violência sexual. É essencial para o

enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes o conhecimento dos vários tipos de abuso sexual infantil, a divulgação de formas apropriadas de intervenções legais e normativas e a difusão das abordagens terapêuticas disponíveis. Além disso, o tema precisa ser apresentado com esclarecimento dos conceitos, dos sinais que o identificam e dos danos que ele traz para a saúde da criança e do adolescente. Sabemos que este filme abordou apenas uma faceta do problema e que outras estratégias ou filmes precisam ser mostrados para dar uma dimensão global do tema aos educadores. Entretanto, reconhecemos a importância deste filme ao dar visibilidade ao sofrimento da criança, em momento em que ela se sente tão profundamente desamparada por tudo e por todos.

Viabilizamos uma reflexão sobre informações e estudo a respeito da violência incestuosa, onde o educador torna-se indispensável, como mediador e facilitador do processo de construção do conhecimento, observando as possibilidades de criar atividades, para que o conhecimento seja disseminado e assim seja promovida, efetivamente, uma ação relacionada à prevenção da violência sexual incestuosa. Esta perspectiva de constante atualização e incorporação das experiências com este trabalho, em sua cultura profissional, possibilitou seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O filme está atrelado a um compromisso com a prevenção da violência incestuosa, e sua maior contribuição é dar visibilidade à complexa trama psicológica e familiar que envolve a criança num labirinto de dor, solidão e sofrimento do qual ela se vê presa e sem saída. Esse é um tema relevante e precisa ser tratado com a gestores da educação e educadores. Vimos claramente o impacto direto do filme, que favoreceu a compreensão desta temática, provocou afetos, trouxe a tona a perplexidades e a impotência que o tema suscita, e produziu o mais importante, uma tomada de consciência do sofrimento da criança e provocou mudanças de atitudes e de comportamentos frente ao abuso sexual infantil. Ao trazer luz justo onde se ignorava e desconhecia, o filme revelou-se uma importância estratégia para se conhecer e prevenir a violência sexual infantil, desde que associado a apresentações conceituais do tema e a debates reflexivos sobre o mesmo.

Refêrencias

- Azevedo, MA & Guerra, VN (2000). *Crianças vitimizadas; a síndrome do pequeno poder/organizadoras*. São Paulo: Iglu.
- Baker, AW (1983) Report on reader survey: child sexual abuse. '19' Magazine 1983; May.
- Baker, AW and Duncan, SP. (1985) Child sexual abuse – a study of prevalence in Great Britain. *Child Abuse & Neglect*, 9(4), 457-467.
- Barbosa GF. (2004) *Segredo de Família*. In PIZÁ, G; BARBOSA, GF. *A violência silenciosa do incesto*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro: Clínica Psicanalítica da Violência.
- _____. (2008) *Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola – um olhar da psicanálise e da saúde pública* [Dissertação do Mestrado] Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Universidade Veiga de Almeida.
- Brasil (2002). *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil*. 3ª ed. Brasília: SEDH/DCA.
- Brasil, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (2004). Rio de Janeiro: Realização e produção CEDECA, Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente-RJ.
- Brasil (2010). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brino, Rachel de Faria; Williams Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (2003). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. *Interação em Psicologia*, 7(2).
- Butler, Sandler (1979). *A conspiração do silêncio: o trauma do incesto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Deslandes. Suely (1994). *Prevenir a Violência: um Desafio para Profissionais de Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública/Centro Latino-Americano de Estudos Sobre Violência e Saúde Jorge Careli.
- Furniss, T., Bingley- Miller, L. and Van Elburg. A. (1988) Goal-oriented group treatment for sexually abuse adolescent girls. *British journal of Psychiatric*, 151:97-106.
- Furniss, T (1993). *Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal integradas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gabel, Marceline (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- Gomes, Romeu; Junqueira, M. F. Pinheiro; Silva, Cristiani de Oliveira; Junger, Washington Leite (2002). *A abordagem dos maus-tratos contra a criança e o*

adolescente em uma unidade pública de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*. 7(2): 275-83.

Habigzang, Luísa Fernanda & Caminha, Renato Maiato (2004). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oppenheimer, R., Howells, K., Palmer, R.L., and Chaloner, D.A.(1985) Adverse sexual experience in childhood and clinical eating disorders: a preliminar description. *Jornal of Psychiatric Research*, 19(2):357-61

Pinto J. (2005), Antonio Augusto. *Violência sexual doméstica contra meninos: um estudo fenomenológico*. São Paulo: Vetor.

Pizá, Graça (2001). Objeto Must – a violência silenciosa do incesto: possibilidades de tratamento psicanalítico na Clínica Psicanalítica da Violência. In: PIEDADE, H. (orgs.). *Violência e vitimização*. Belo Horizonte: Del Rey.

Sussekkind, Elisabeth (2004). A família de cabeça para baixo. In: PIZÁ, G; BARBOSA, G. *A violência silenciosa do incesto*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro: Clínica Psicanalítica da Violência.

Waiselfisz, J.J. (2012). *Mapa da Violência. Crianças e Adolescentes do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.

FILM SHOWS THE CHILD OPTICS AND HELPS IN THE PREVENTIVE ACTION OF THE INFANTILE SEXUAL ABUSE

ABSTRACT

To approach sexual violence in schools, we proposed the exhibition and the discussion of a movie that clarify the problem in the optics of the child. The present proposal was tested in one research with fifty education managers. Objectives: To clarify the seriousness of child sexual violence using concepts and showing one movie. Method: We discussed and examined the issue by watching the short film 'The Silent Hearing' that focus incest as the place of the perverse secret kept by the familiar system and we presented concepts of violence against children. Results: The short film was described as excellent tool for reflection, as a way to make professionals be aware of the need to prevent it in school.

Key-words: sexual violence, filme, school, prevention

Symposium

Investigação em Psicologia Positiva - A natureza e os benefícios da gratidão

Coordenador:

Paulo Jorge Alves

pauloalves@viseu.ipiaget.org

Coordenador do Curso de Psicologia

ISEIT - Instituto Piaget, Viseu - Portugal

Resumo: A **Psicologia Positiva** apresenta-se como a ciência e as respetivas aplicações que relacionam o estudo das forças psicológicas e das emoções positivas, percebidas e orientadas no sentido de proporcionarem “*uma vida boa*”. Num movimento contrário aos tantos domínios que na investigação psicológica e na intervenção terapêutica, ao longo de décadas, sistematicamente atenderam e destacaram os aspetos negativos do comportamento humano, a Psicologia Positiva tem encetado a sinalização, o estudo e a promoção das dimensões positivas do comportamento, das forças e das virtudes humanas. Entre estas merece particular referência a atitude de gratidão, dado que surge associada às emoções positivas, às disposições pró-sociais, às dimensões da personalidade e à atitude espiritual (McCullough, Emmons & Tsang, 2002).

Este é o contexto a partir do qual se estruturou o presente *Symposium*. A relação entre a gratidão, as dimensões da personalidade e as capacidades cognitivas será abordada na primeira comunicação, a partir de uma amostra de adolescentes, com particular atenção para as implicações educativas. No mesmo espaço do desenvolvimento humano e da educação, seguir-se-á a apresentação e a discussão dos resultados obtidos num estudo orientado para a análise da relação entre a atitude de gratidão e o autoconceito, numa amostra de adolescentes institucionalizados em diferentes cidades de Portugal. Por último, na APPACDM - Viseu, estuda-se uma amostra de cuidadores informais de pessoas com deficiência mental, no sentido de se traduzir a relação entre a gratidão, a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping.

Palavras-chave: Gratidão; Adolescência; Cuidadores infor

A GRATIDÃO E O AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Marília Assunção¹⁵², Paulo Alves¹⁵³ & Sofia Campos¹⁵⁴

Resumo: A institucionalização é uma realidade que, a partir das especificidades que a delimitam, pode alimentar disposições comportamentais negativas, tais como o sentimento de perda ou de abandono. Particularmente na adolescência, período nevrálgico do desenvolvimento humano, a institucionalização pode aparecer associada a trajetórias desenvolvimentais desadaptativas (Mota & Matos, 2008). Contudo, apesar da afetação das histórias precedentes de maus-tratos, negligência ou outro tipo de abusos que para elas concorrem, os adolescentes institucionalizados usam todo um conjunto de recursos pessoais, a partir do autoconceito, que lhes conferem proteção e os potenciam nas relações interpessoais. Neste sentido, o contexto onde o adolescente se encontra inserido, por si só, poderá não influenciar a expressão emocional, concretamente a gratidão, mantendo-se os recursos emocionais preservados (Paludo, 2008) e, por esta via, concorrendo para bons níveis de bem-estar.

Este estudo orientou-se para a avaliação dos níveis de gratidão e de autoconceito num grupo de 185 adolescentes institucionalizados em Ponte de Lima, Matosinhos, Vila Real, Mirandela, Lamego, Régua, Resende, Viseu, Coimbra, Ourém e Sines, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Utilizou-se um *Questionário Sociodemográfico*, a *Escala de Autoconceito PHSCS-2* e a *Escala da Gratidão (GQ-6)*. As conclusões indicam que estes adolescentes revelam níveis de autoconceito favoráveis nos domínios do aspeto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade. O género feminino apresenta médias mais altas no domínio da gratidão, tendo-se identificado uma relação estatisticamente significativa entre os níveis de gratidão e a subescala do autoconceito satisfação/felicidade.

Palavras-chave: gratidão, autoconceito, adolescentes institucionalizados.

¹⁵² Psicóloga Estagiária, APPDA - Núcleo do Douro - Armamar – Viseu. mariliaassuncao1@live.com.pt

¹⁵³ Coordenador do Curso de Psicologia - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. pauloalves@viseu.ipiaget.org

¹⁵⁴ Psicóloga, Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira. sofiacic@iol.pt

Introdução

O melhor lugar para uma criança viver é o seu próprio lar ou um lar adotivo e só depois de esgotadas estas vias se deve pensar num lar substituto (Alberto, 2003). Contudo, hoje em dia com o pressuposto de proteger, criar condições de desenvolvimento e o bem-estar não assegurado pela família, assistimos ao aumento padronizado da **institucionalização**. Neste sentido, Alberto (2003) confirma que a institucionalização tem como objetivo primordial proteger a criança ou o jovem das condições desfavoráveis de que é alvo no seu ambiente familiar e fomentar o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Entretanto, o período de institucionalização prolongado pode interferir na sociabilidade e na manutenção de vínculos afetivos na vida adulta, tal como reconhecem Siqueira e Dell`Aglio (2006), uma vez que o ambiente institucional não é considerado propício ao desenvolvimento da criança. Segundo as autoras, alguns dos aspetos negativos relacionados com a vivência institucional resultam da existência de um atendimento inadequado e padronizado, da hostilidade entre utente e o cuidador, da existência de algumas práticas educativas coercivas, de um elevado número de crianças por cuidador, da rotatividade dos funcionários, da falta de atividades previamente organizadas, assim como da fragilidade das redes de apoio social e afetivo e a não disponibilidade de investimento emocional. A institucionalização pode causar dano no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, sobretudo ao nível do défice cognitivo e da linguagem. Reconhece-se como um fator que propicia o desenvolvimento de comportamentos agressivos, distração, problemas de comportamento, dificuldades emocionais e de incapacidade para estabelecer relações afetivas estáveis.

Para Velarde e Martínez (2008) o tipo de maus tratos que a criança ou adolescente institucionalizado sofreu vai influenciar o autoconceito. Para estes autores é possível que, devido a estas experiências, os jovens desenvolvam posteriormente um falso *self*, podendo tornar-se submissos. Assim, estes jovens apresentam dificuldade em estabelecer relações íntimas, devido à dificuldade em dar e receber afeto ou ainda pela forma exagerada com que se entregam a determinadas relações (relações de amizade). Neste sentido, quando não são correspondidos da forma que desejam, aparecem sentimentos de insatisfação e ressentimento, levando ao afastamento da relação,

sentimentos de isolamento, solidão e incapacidade, podendo futuramente conduzir a comportamentos hostis e agressividade (Velarde & Martínez, 2008).

A **gratidão** é identificada como uma emoção positiva que emerge quando um indivíduo (beneficiado) percebe que outra pessoa (benfeitor) ou uma força (Deus, sorte) age intencionalmente para melhorar o seu bem-estar (McCullough et al., 2001). Este construto, tem sido definido de diversas maneiras, verificando-se um consenso generalizado sobre os seus benefícios a nível individual, interpessoal e social, estando inserido no conjunto de aspetos relevantes, saudáveis e positivos do desenvolvimento humano (Paludo & Koller, 2004). As diferentes abordagens referem-se a gratidão como “*emoção empática*” por ser um atributo, uma capacidade para reconhecer e apreciar o favor altruístico que lhe foi oferecido, uma virtude moral, um recurso das forças pessoais, afeto moral e uma característica afetiva (Paludo & Koller, 2004).

McCullough, Emmons e Tsang (2002) referem que os sujeitos que apresentam elevados níveis de gratidão, com características afetivas, apresentam um elevado grau de satisfação em relação à vida e ao afeto positivo como a felicidade, esperança e vitalidade. Os autores concluíram ainda que os altos níveis de gratidão estão correlacionados com o comportamento pró-social, a empatia, o perdão, a religiosidade e a espiritualidade. Por sua vez, Tsang (2006, cit. por Menezes, 2009) realizou uma investigação em que confirma a natureza pró-social da gratidão.

Um estudo realizado por Pieta (2009) com crianças e adolescentes, orientado para a avaliação das formas de gratidão que vão surgindo ao longo do desenvolvimento humano, revelou que a expressão de sentimento de gratidão varia consoante a idade, enquanto a análise de relação entre os sexos, não revelou diferenças. Anteriormente, um outro estudo realizado por McAdams e Bauer (2004, cit. por Pieta, 2009) concluiu que na fase da adolescência se nota uma certa tendência para experienciar e expressar a gratidão, desenvolvendo-se esta de acordo com fatores pessoais e ambientais. Assim, a qualidade de vida, as relações familiares, a influência dos pares, da escola, da sociedade e dos meios de comunicação social, contribuem para o desenvolvimento da gratidão. Um outro estudo realizado por Paludo (2008), com o propósito de investigar a influência dos diferentes contextos na expressão das emoções morais e da gratidão na vida diária de adolescentes que vivem em situação de risco, conclui que independentemente do contexto onde o adolescente se encontra inserido (família,

instituição), este não influencia a expressão emocional e a gratidão dos adolescentes, evidenciando que mesmo frente às adversidades os adolescentes mantêm os seus recursos emocionais preservados.

Em suma, a gratidão pode ser descrita como um estado psicológico de apreciação, reconhecimento e agradecimento da vida, podendo expressar-se em direção a outras pessoas, para a natureza ou outras forças. Constitui um recurso emocional importante para promover a estabilidade social, assegurando a reciprocidade na interação humana e inibe a realização de comportamentos interpessoais destrutivos. A gratidão é efetiva na promoção do bem-estar e na construção de recursos psicológicos, espirituais e sociais (Paludo & Koller, 2004; McCullough et al., 2001).

O **autoconceito** é definido por Vaz Serra (1986, p.57) como a *“perceção que o indivíduo tem de si próprio nos mais variados aspetos, sejam eles de natureza social, emocional, física ou académica”*. É um constructo integrador que leva a reconhecer a unidade, a identidade pessoal e a coerência do comportamento de um indivíduo independentemente das influências do meio ambiente.” Para este investigador, o autoconceito está relacionado com a perceção que cada um tem de si próprio, em termos de ator social em interação, influenciando, por esta via, o relacionamento interpessoal. Na opinião deste autor a perceção do indivíduo é influenciada por quatro fatores: o primeiro, diz respeito ao modo como as outras pessoas observam o indivíduo, ou seja, cada indivíduo tende a desenvolver uma imagem idêntica à que lhe é transmitida pela comunidade onde esta inserido; o segundo diz respeito à análise que faz do seu desempenho em situações específicas, se é competente ou incompetente naquilo que faz, ou se tem capacidade ou não, para resolver as situações com que se depara no seu dia a dia; o terceiro diz respeito à comparação da conduta do indivíduo com os pares sociais com os quais se identifica; o quarto e último tem a ver com a avaliação que o indivíduo faz dos seus comportamentos em função dos valores sociais do grupo a que pertence.

Ao longo da vida o autoconceito vai-se desenvolvendo e modificando (Faria, 2005). Na infância, a criança tende a apresentar um autoconceito bastante positivo, mas na adolescência as mudanças que ocorrem tornam as autorrepresentações mais suscetíveis à distorção, o que pode fazer com que o autoconceito do adolescente seja irrealista, provocando mesmo comportamentos desajustados, de tal forma que, no início

da adolescência, o autoconceito do adolescente está mais enfraquecido, aumentando novamente no seu final e no início da idade adulta (Veiga, 1990). Assim sendo, na fase da adolescência, as autopercepções tendem a ser distorcidas, o que pode contribuir para que o autoconceito do adolescente seja irrealista e, conseqüentemente, conduzir a comportamentos desajustados (Faria, 2005). Neste sentido, uma vez que a vida em instituição diverge muito da vida em contexto familiar, é normal que os adolescentes institucionalizados se percecionem como diferentes dos outros adolescentes. Contribui para esta visão a ausência da figura materna ou paterna, pois em vez destas figuras aparecem várias outras menos consistentes. Tudo pode conduzir a um deficitário ambiente de socialização, relação e estimulação cognitiva, importantes para a formação de um autoconceito positivo (Silva, 2008).

Sustentados pela teoria que acaba de ser apresentada, definiram-se os objetivos que permitiram responder à problemática subjacente a estudo: descrever os níveis do autoconceito existentes nos adolescentes institucionalizados; descrever os níveis de gratidão em adolescentes institucionalizados em função do género e da idade; verificar a relação existente entre os níveis de autoconceito e a gratidão em adolescentes institucionalizados.

Amostra

A amostra em estudo é constituída por 185 adolescentes institucionalizados nas regiões de Ourém (n=5; 2,7%), Viseu (n=56; 30,3%), Vila Real (n=21; 11,4%), Mirandela (n=33; 17,8%), Coimbra (n=18; 9,7%), Matosinhos (n=10; 5,4%), Lamego (n=13; 7%), Ponte de Lima (n=5; 2,7%), Régua (n=10; 5,4%), Resende (n=9; 4,9%) e Sines (n=5; 2,7%).

Tabela 1 – *Distribuição da amostra por idade, género e habilitações literárias*

Idade	n	%	% cumulativa
12-14	57	30,8	30,8
15-17	103	57,7	86,5
>18	25	13,5	100
Total	185		
Género	n	%	%

			cumulativa
Feminino	111	60	60
Masculino	74	40,0	100
Total	185		
Habilitações Literárias	n	%	% cumulativa
1.º Ciclo	4	2,2	2,2
2.º Ciclo	46	24,9	27,0
3.º Ciclo	100	54,1	81,1
Secundário	35	18,9	100,0
Total	185		

Procedimentos

Os participantes foram avaliados após a obtenção da autorização da instituição em que se encontram e da confirmação do consentimento dos adolescentes. O protocolo distribuído a cada sujeito englobava um questionário introdutório de variáveis sociodemográficas, a *Escala de Autoconceito de Piers-Harris (PHCSCS-2)* adaptada para a população portuguesa por Veiga (2006), a *Escala da Gratidão (GQ-6)* de McCullough, Emmons & Tsang (2001) e adaptada para a população portuguesa por Alves (2012). A amostra em estudo foi avaliada entre os meses de maio e junho de 2012, em diversos lares de infância e juventude de Portugal continental.

Análise dos resultados

Passamos à apresentação e análise dos resultados obtidos na amostra em estudo, com referência a interpretação dos valores obtidos.

Tabela 2: Propriedades psicométricas Escala de Autoconceito de Piers-Harris

Subescala	Média (DP)		Alpha de Cronbach	
	Amostra em estudo	Veiga (2006)	Amostra em estudo	Veiga (2006)
Aspeto comportamental (AC)	8,96 (DP=2,77)	9,77	.70	.74
Ansiedade (AN)	4,07 (DP=2,05)	4,67	.64	.62
Estatuto Intelectual (EI)	8,19 (DP=2,57)	8,41	.60	.75
Popularidade (PO)	7,21 (DP=1,99)	7,33	.58	.70
Aparência Física (AF)	5,18 (DP=2,57)	4,91	.59	.72
Satisfação-Felicidade (SF)	6,13 (DP=1,88)	6,83	.70	.67
GLOBAL	39,75 (DP=8,69)	41,7	.85	.90

A análise das propriedades psicométricas *Escala de Autoconceito de Piers-Harris* (Tabela 2) permite verificar que os resultados (Média), ainda que ligeira e globalmente mais baixos, se aproximam dos valores apresentados no estudo de Veiga (2006) e que os valores do *Alpha de Cronbach* apresentam coeficientes de nível moderado. Verifica-se que os adolescentes da amostra em estudo revelam um autoconceito favorável nos domínios *aspeto comportamental* (M=8,96), *ansiedade* (M=4,07), *estatuto intelectual* (M=8,19), *popularidade* (M=7,21), *aparência física* (M=5,18) e *satisfação-felicidade* (M=6,13). Consequentemente, os adolescentes institucionalizados apresentam um bom nível autoconceito global (M=39,75).

Tabela 3: Propriedades psicométricas da *Escala de Gratidão*.

Subescala	Média (DP)		Alpha de Cronbach
	Amostra em estudo	Amostra em estudo	McCullough, Emmons & Tsang (2002)
Gratidão	30,15 (DP=5,94)	.62	.76

Relativamente à Escala de Gratidão, tendo em consideração que a pontuação máxima possível é de 42 valores, considera-se que o resultado obtido (30,15) se apresenta como um valor alto. Relativamente ao *Alpha de Cronbach* o valor obtido ainda que seja um valor moderado e ligeiramente diferente dos encontrados por McCullough, Emmons e Tsang (2002), permitiu prosseguir como estudo (*Tabela 3*).

Tabela 4: Médias, desvios-padrão, teste de Levene e t-test do autoconceito em função do género.

Subescala	Género	n	Média	DP	Homogeneidade		t-test	
					Levene	p	t	p
EI	Masculino	74	7,61	2,68	1,350	0,247	2,571	.011
	Feminino	111	8,59	2,42				
AF	Masculino	74	4,85	2,03	0,834	0,362	,942	054
	Feminino	111	5,40	1,74				
AN	Masculino	74	4,70	2,08	0,619	0,433	3,524	.001
	Feminino	111	3,65	1,92				

$p < .05$

Tabela 5: Médias de ordens, teste de Levene e Mann-Whitney Test do autoconceito em função do género.

Subescala	Género	n	Média de ordens	Homogeneidade		Mann-WhitneyTest	
				Levene	p	U	p
AC	Masculino	74	77,25	8,060	0,005	2941,500	.001
	Feminino	111	103,50				
PO	Masculino	4	86,31	4,418	0,037	3612,000	.158
	Feminino	11	97,46				
SF	Masculino	4	81,84	11,327	0,001	3281,500	.018
	Feminino	11	100,44				

$p < .05$

Respeitando os critérios para a utilização de técnicas paramétricas (*Tabela 4 e Tabela 5*), a análise dos resultados permite-nos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do género nas subescalas *Estatuto Intelectual* ($p=.011$) *Ansiedade* ($p=.001$), *Aspeto Comportamental* ($p=.001$) e *Satisfação-felicidade* ($p=.018$). Excetuando a subescala *ansiedade*, verifica-se que nas restantes o género feminino é aquele que apresenta valores mais elevados. Confirma-se, assim, que o género feminino apresenta efetivamente valores mais altos no domínio *comportamental do autoconceito* ($M_{ordens}=103,50$). No mesmo sentido de análise, não se verificam nos indivíduos do género masculino valores superiores no domínio da *aparência física* do autoconceito.

Tabela 6: Médias, desvios-padrão, teste de Levene e ANOVA do autoconceito em função da idade.

Subescala	Idade	Média	P	Homogeneidade		ANOVA	
				Levene	p	F	p
AC	12-14 anos	7	8,60	0,507	0,603	2,604	.077
	15-17 anos	03	8,89				
	≥18 anos	5	10,08				
EI	12-14 anos	7	7,96	0,407	0,666	0,405	.668
	15-17 anos	03	8,25				
	≥18 anos	5	8,48				
AF	12-14 anos	7	5,02	0,015	0,985	1,666	.515
	15-17 anos	03	5,32				
	≥18 anos	5	4,96				
AN	12-14 anos	7	4,30	0,951	,388	0,566	.569
	15-17 anos	03	4,00				
	≥18 anos	5	3,84				
PO	12-14 anos	7	6,93	2,493	0,085	0,822	.441
	15-17 anos	03	7,33				
	≥18 anos	5	7,36				

* Análise não paramétrica *Kruskal-Wallis*. $p < .05$

Tabela 7: Médias de ordens, teste de Levene e Kruskal-Wallis Test do autoconceito em função da idade

Subescala	Idade	n	Média ordens	de	Homogeneidade		Kruskal-WallisTest	
					<i>Levene</i>	<i>p</i>	<i>Q</i> ²	<i>p</i>
SF	12-14 anos	57	79,38					
	15-17 anos	103	98,30		3,280	0.040	5,720	057
	≥18 anos	25	102,24					
<i>p</i> < .05								

A análise dos resultados permite-nos verificar que quando as dimensões do autoconceito são analisadas em função da idade, em nenhuma subescala se encontram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$).

Tabela 8: Médias de ordens, teste de Levene e Mann-Whitney Test da Gratidão em função do género

Escala	Género	n	Média ordens	de	Homogeneidade		Mann-Whitney test	
					Levene	p	U	p
Gratidão	Masculino	74	75,45		7,492	0.007	2808,00	0.000
	Feminino	111	104,70					
p< .001								

A análise dos resultados permite-nos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da gratidão em função do género ($p = 0.000$). Os valores indicam que os jovens do género feminino apresentam uma maior propensão para experimentar a gratidão, ou seja, uma tendência mais acentuada para reconhecer e responder com emoções positivas como sendo o apreço e o reconhecimento. Os resultados sugerem, portanto, que as raparigas do presente estudo apresentam uma maior capacidade empática, um maior afeto pró-social que lhes permite responder aos comportamentos que os outros decretam e que contribuem para o seu bem-estar.

Tabela 9: Médias, desvio padrão, teste de Levene e ANOVA da Gratidão em função da idade

Escala	Idade	n	Média	DP	Homogeneidade		ANOVA	
					Levene	p	F	l
Gratidão	12-14 anos	57	29,77	6,205				
	15-17 anos	103	30,05	6,038	1,169	0,313	0,717	0.490
	≥18 anos	25	31,44	4,900				

Ainda que não se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas nos valores da gratidão em função da idade, a análise dos mesmos valores permite-nos verificar que ao aumento da idade corresponde um aumento para a disposição de experimentar a gratidão, existe uma valorização crescente da primeira (12-14) para a última faixa etária (≥18).

Tabela 10: Análise de relação entre o autoconceito e a gratidão

	Gratidão	p
Aspeto comportamental (AC)	048	,513
Estatuto intelectual (EI)	039	,596
Aparência física (AF)	115	,118
Ansiedade (AN)	,135	,066
Popularidade (PO)	005	,946
Satisfação-Felicidade (SF)	195	,008
Autoconceito total	063	,392
p< .01		

A análise da *Tabela 10* permite-nos verificar que existe apenas uma correlação estatisticamente significativa e esta encontra-se entre a escala de gratidão e a subescala do autoconceito relacionada com a satisfação-felicidade [$r=0,195$ ($p=0.008<0.01$)]. Neste sentido, conclui-se que quanto mais gratidão os jovens experienciam no seu dia a dia maior é o seu nível de satisfação com a vida e de felicidade. Assim, é possível referir que quanto maior é a disposição para a gratidão, ou seja, o tender generalizado para reconhecer e responder a emoções positivas maior é a capacidade para experienciar um elevado grau de satisfação com a vida e sentimentos positivos.

Discussão dos resultados

Tendo por base os resultados obtidos constata-se que os adolescentes da amostra em estudo revelam um autoconceito favorável nos domínios aspeto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade. Consequentemente, estes adolescentes institucionalizados apresentam um bom autoconceito global. Estes resultados confirmam a opinião de Silva (2009), que defende que crianças e pré-adolescentes com história de maus tratos, conseguem ultrapassar as adversidades provocadas por essa situação e pelo afastamento da família de origem, apresentando um autoconceito e autoestima semelhante ao grupo sem história de maus tratos. Não obstante, como é de conhecimento comum a fase da adolescência, pelas transformações que acarreta, leva os jovens a terem autoperceções que tendem a ser distorcidas, o que pode contribuir para que o autoconceito do adolescente seja irrealista, conduzindo a comportamentos desajustados. Neste sentido, uma vez que a vida em instituição diverge muito da vida em contexto familiar, é normal que os adolescentes institucionalizados se percecionem como diferentes dos outros adolescentes. Contribuindo para esta visão está a ausência da figura materna e paterna sólida. Esta situação pode contribuir para a existência de um deficitário ambiente de socialização, relação e estimulação cognitiva, importantes para a formação de um autoconceito positivo. Assim, conclui-se ainda que os resultados da presente investigação não corroboram este princípio e contrapõem-se ao relatado por Velarde e Martínez (2008), isto é, que o tipo de mau trato que a criança ou adolescente sofreu têm uma grande

influência no autoconceito, pois é possível que devido ao maltrato, os jovens desenvolvam posteriormente um falso *self*.

Ainda nesta linha de investigação, verifica-se que os resultados que os adolescentes obtiveram na gratidão se encontram acima da média. Estes resultados confirmam algumas evidências empíricas apresentadas nos últimos anos, como as expostas no estudo realizado no Brasil por Paludo (2008) com crianças e adolescentes que viviam em situação de risco pessoal e social. Quando se investigou a disposição para a gratidão em 856 crianças e adolescentes dos 7 aos 16 anos, em diferentes contextos de risco, os resultados mostraram que o afeto positivo contribuiu significativamente para o aumento da expressão da gratidão, não tendo os fatores *stressores* e as condições de vida, afetado a disposição para a gratidão. Assim, pode concluir-se que nos jovens da presente amostra, a gratidão é vista como uma demonstração de apreço pelo que se recebeu e de reconhecimento do que há de bom na sua vida. Neste processo, o jovem compreende que a fonte dessa bondade reside, em parte, fora de si. A gratidão também revela uma tendência de ação específica, uma vez que motiva a pessoa que recebeu o benefício a agir pró-socialmente no futuro.

Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas no género em função da gratidão. As médias indicam que os jovens do género feminino apresentam uma maior propensão para experimentar a gratidão, ou seja, uma tendência mais acentuada para reconhecer e responder com emoções positivas como sendo o apreço e o reconhecimento. Os resultados sugerem, portanto, que as raparigas apresentam uma maior capacidade empática, um maior afeto pró-social, que lhes permite responder aos comportamentos que os outros decretam e que contribuem para o seu bem-estar. Tais resultados não confirmam as conclusões de Pieta (2009) visto não ter encontrado diferenças significativas entre géneros, mas corroboram aqueles encontrados por Gordon, Musher-Eizenman, Holub e Dalrymple (2004) num estudo sobre o impacto de acontecimentos negativos na vida de crianças e a relação com a emoção de gratidão. Neste estudo foram encontradas diferenças relacionadas com o género sendo que o sexo feminino apresentou maior expressão de gratidão nas relações interpessoais quando comparado com o sexo masculino que indicou maior expressão nos objetos materiais, especialmente brinquedos. Desta forma, as raparigas revelam e sentem mais facilmente este estado psicológico de apreciação, reconhecimento e

agradecimento da vida, que se expressa em direção a outras pessoas, para a natureza ou outras forças. A gratidão constitui assim um recurso emocional importante para promover a estabilidade social, assegurando a reciprocidade na interação humana e inibindo a realização de comportamentos interpessoais destrutivos.

Verifica-se ainda que a idade não influencia de forma significativa a gratidão. Não obstante, embora não significativos, os resultados indicam que existe um aumento para a disposição de experimentar a gratidão, isto é, existe uma valorização crescente da primeira (12-14) para a última faixa etária (≥ 18). Assim sendo, a idade mais avançada obtém a média mais alta, revelando que quanto mais idade os jovens têm maior é a propensão para experimentarem a gratidão no seu dia a dia e a motivação para realizarem comportamentos pró-sociais orientados pela sensibilidade e preocupação para com os outros. Na revisão bibliográfica não foram encontrados dados concretos sobre a influência da idade sobre a gratidão, porém no já citado estudo realizado por Pieta (2009) os resultados revelaram que a expressão do sentimento de gratidão varia consoante a idade.

Os resultados revelam a existência de uma correlação significativa entre os níveis de gratidão e a subescala de satisfação-felicidade. Estes resultados confirmam algumas referências bibliográficas que indicam que a gratidão é uma característica afetiva. Tal como McCullough, Emmons e Tsang, (2002) referem, a gratidão pode ser vista como facilitadora do reconhecimento. Para explicar estas conclusões realizaram um estudo onde concluíram que os sujeitos que apresentam elevados níveis de gratidão, como características afetivas, apresentam um elevado grau de satisfação em relação à vida e ao afeto positivo como felicidade, esperança e vitalidade. Os autores concluíram que os altos níveis de gratidão estarão correlacionados com o comportamento pró-social, empatia, perdão, religiosidade e espiritualidade. Estes mesmos autores defendem que a gratidão é uma emoção agradável, vinculada a sentimentos e estados psicológicos positivos como a felicidade, o orgulho e a esperança. Os autores realizaram em 2003 um estudo com 201 estudantes universitários, através do qual concluíram que os efeitos benéficos dos participantes que indicaram alguns acontecimentos, pelos quais sentiam e vivenciavam gratidão, conduzem a um maior progresso nos seus objetivos, maior incidência de prática de atividade física, otimismo, bem-estar e menos reclamações

físicas. Assim, praticar gratidão, mesmo que por um curto período de tempo, conduz a um melhor funcionamento e bem-estar emocional.

Conclusão

As razões subjacentes à institucionalização de uma criança ou adolescente são sempre produto de uma situação social complexa e multicausal decorrente de problemas tão diversos como a pobreza, a prostituição, a violência, os maus-tratos, a falta de competência educativa parental, o abandono familiar e a negligência. Os maus-tratos a crianças e jovens constituem um problema muito atual e preocupante. São vários os tipos de maus-tratos perpetuados pelos adultos às crianças e jovens e, neste sentido, várias são as “soluções” de intervenção junto destas famílias (Weber, 1998). O sistema de proteção social tem vindo a sofrer nos últimos anos diversas alterações e transformações, assentes numa lógica de modernização que visa a promoção dos direitos das crianças, particularmente, das mais vulneráveis. Ao nível das políticas para a infância a intervenção está associada a diretrizes internacionais/europeia, sendo orientada pelos seguintes princípios: igualdade de oportunidades; cidadania; responsabilidade; participação; integração; multidimensionalidade e intervenção local (Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, 2007).

Neste estudo procurou avaliar-se o autoconceito, os níveis de gratidão dos adolescentes institucionalizados, e a forma como estes variam de acordo com o sexo e a idade e quais as relações existentes entre o autoconceito e a gratidão destes mesmos jovens. Os objetivos propostos para a investigação foram alcançados e as hipóteses levantadas, através deste contributo para a investigação em ciências sociais e humanas, podem ser um bom contributo para futuros estudos no âmbito do desenvolvimento emocional e cognitivo dos jovens adolescentes institucionalizados, sendo que o estudo destes dois constructos se apresenta como uma mais-valia, na medida que influenciam de forma decisiva na personalidade e nas experiências pessoais de cada indivíduo.

O autoconceito é o resultado do conjunto de fatores desenvolvimentais, tais como a vinculação e as relações interpessoais com pessoas significativas, nomeadamente os pais ou adultos cuidadores. As crianças institucionalizadas, encontram-se mais

propensas ao aparecimento de perturbações de comportamento, da afetividade e do desenvolvimento, pois tal como é referido por Coutinho (2004) e Gil (2006), um ambiente que não proporcione a satisfação das necessidades básicas das crianças poderá acarretar efeitos negativos ao longo do seu desenvolvimento.

Contudo, neste estudo pudemos constatar que os jovens institucionalizados revelam um autoconceito favorável nos domínios aspeto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade. Consequentemente, os jovens apresentam um bom autoconceito global. Assim, felizmente, pela análise dos resultados encontrados, pode-se concluir que os adolescentes conseguiram ultrapassar as vicissitudes do afastamento da família e do impacto das vivências de maus-tratos, apresentando um autoconceito semelhante ao de outros adolescentes.

Por fim, o constructo da gratidão foi escolhido pelo facto de diversos investigadores manifestarem consenso sobre os benefícios a nível individual, interpessoal e social, oferecidos por essa experiência. Este constructo está inserido no conjunto de relevantes aspetos saudáveis e positivos do desenvolvimento humano (Paludo & Koller, 2004). A gratidão é reconhecida como um estado psicológico de apreciação, reconhecimento e agradecimento da vida, podendo expressar-se em direção a outras pessoas, para a natureza ou outras forças. Constitui um recurso emocional importante para promover a estabilidade social, assegurando a reciprocidade na interação humana e inibe a realização de comportamentos interpessoais destrutivos.

Ora, este estudo permitiu concluir que os adolescentes institucionalizados manifestam níveis médio-alto, o que poderá ser atribuído ao afeto positivo que recebem na instituição, não tendo os fatores *stressores* e as condições de vida afetado a disposição para a gratidão. Estes resultados deixam ainda em aberto a capacidade destes adolescentes em perdoar, atendendo a que as pessoas que apresentam mais gratidão são as que apresentam maior propensão a perdoar, maior sentimento de amor compassivo pelos outros próximos e pela humanidade em geral, menor duração do ressentimento e menor desejo de vingança. A par desta constatação, os resultados indicam ainda que as raparigas são aquelas que apresentam maior propensão para experimentar a gratidão.

As relações entre o autoconceito e gratidão também foram alvo de investigação remetendo para uma única correlação significativa entre os níveis de gratidão e a

subescala de satisfação-felicidade. Estes resultados permitem sublinhar e reforçar conclusões já existentes que indicam que os sujeitos que apresentam elevados níveis de gratidão, como características afetivas, apresentam um elevado grau de satisfação em relação à vida e ao afeto positivo como felicidade, esperança e vitalidade.

Tal como explanado no corpo de texto, diversos são os autores que concordam com a ideia (e facto) de que a institucionalização pode, efetivamente, comportar um risco real a diversos níveis para a criança ou jovem, devido à vivência subjetiva de afastamento e abandono relativamente à família e também pelas atribuições depreciativas e de auto desvalorização que pode motivar. Devido à conflitualidade inerente a estas situações, estas crianças e jovens experienciam sentimentos de solidão, perda, abandono e vazio, os quais destabilizam a suas estruturas psicológicas devido à dificuldade em serem geridos. Estes sentimentos se forem sentidos em relação aos próprios pais podem levar a estados de ansiedade elevados ou causar dano no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, sobretudo ao nível dos défices intelectuais e da linguagem. Ora, os resultados desta investigação deixam transparecer que estes adolescentes institucionalizados parecem ter conseguido ultrapassar as dificuldades e os obstáculos dos maus-tratos, bem como as contingências da institucionalização visto apresentarem um autoconceito favorável e uma excelente propensão para experimentarem a gratidão no seu dia a dia. Assim, conclui-se que o acolhimento institucional também apresenta um conjunto de vantagens que o diferencia de outros tipos de cuidados substitutivos, pois desde logo as crianças e jovens têm a oportunidade de viverem sem estarem sujeitos a muitas ruturas e adaptações mal sucedidas, o que poderia acontecer no caso de terem pais disfuncionais que não lhes proporcionassem uma vida estável, tanto a nível ambiental, como de pessoas a entrar e a sair da sua vida. Consideramos, por todo o que anteriormente foi apresentado, que a decisão de colocar uma criança ou adolescente numa instituição, não tem necessariamente que ser linearmente conotada com a tragédia humana, ela pode representar uma oportunidade de aprendizagem e de novas aquisições, tanto para a criança, como para a família, e não apenas como uma falha ao nível do contexto parental.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares* (3.^a ed). Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. (2003). “Como pássaros em gaiolas”? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. Gonçalves (2003). *Violência e vítimas de crimes*. (Vol. 2). Coimbra: Quarteto Editora.
- Bono, G., & McCullough, M. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 1-10.
- Carvalho, T. & Manita, C. (2010). Perceções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, B. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1(22), 55-64.
- DeWall, C., Lambert, N., Pond, R., Kashdan, T., & Fincham, F. (2012). A Grateful Heart is a Nonviolent Heart: Cross-Sectional, Experience Sampling, Longitudinal, and Experimental Evidence. *Social Psychological and Personality Science*. 3(2), 232 - 240.
- Emmons, R. (2009). *Obrigado! Como a gratidão pode torna-lo mais feliz*. Alfragide: Estrela Polar.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*. 4, 361-371.
- Gil, G. (2006). As histórias das crianças: Um estudo sobre as competências e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza. *Análise Psicológica*, 4(24), 467-484.
- Gordon, A., Mushner-Eizenman, D., Holub, S., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? - An archival analysis of gratitude before and after the the attacks of September 11th. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(5), 541-553.
- Magalhães, T. (2004). *Maus tratos em crianças e jovens* (3^a ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de proteção às crianças e jovens: as respostas institucionais*. Comunicação apresentada no "Encontro Cidade Solidária: crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?". Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. <http://hdl.handle.net/1822/3163>.
- Menezes, A. (2009). *A propensão para o perdão na pessoa idosa*. Tese de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Portugal.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2007). *Políticas para a Infância na área da Segurança Social*.

- Miranda, M. (1996). *Manual do Inventário de Estilos de Pensamento*. Lisboa: Centro de Psicometria e de Psicologia da Educação.
- McCullough, M., Emmons, R. & Tsang, J. (2002). The Grateful Disposition: A conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- McCullough, M., Kilpatrick, S. D.; Emmons, R. A., & Larson, D.B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249-266.
- Paludo, S. (2008). *Emoções Morais e Gratidão: Uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social*. Tese de Doutorado em Psicologia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.msmedia.com/CEPRUA/tesesimonepaludo.pdf>. Consultado no dia 14 de março de 2013.
- Paludo, S. & Koller, S. (2004). Gratidão em contextos de risco: Uma relação possível? *Psicodebate*, 7, 55-66.
- Pieta, M. (2009). *A expressão do sentimento de gratidão: Um estudo longitudinal com Crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre*. Tese de mestrado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre: Brasil.
- Serra, A. (1986). A Importância do autoconceito. *Psiquiatria Clínica* 7, 57-66.
- Siqueira, A., & Dell’Aglia, D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.
- Silva, B. (2009). *O autoconceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento*. Monografia. Universidade Fernando Pessoa. Lisboa: Portugal.
- Silva, B. (2009). *O autoconceito de crianças e pré-adolescentes com e sem história de maus tratos numa amostra de 90 participantes*. Monografia. Universidade Fernando Pessoa. Lisboa: Portugal.
- Silva, A. (2008). *O autoconceito em crianças e adolescentes em acolhimento institucional*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspetiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia*, 2, 256-276.
- Veiga, F. (1990). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Veiga, F. (2006). Uma Nova Versão da Escala de Autoconceito Piers-Harris Children’s Self-concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(1), 39-48.
- Weber, D. (1998). O filho universal: um estudo comparativo de adoções nacionais e internacionais. *Direito de Família e Ciências Humanas – Caderno de Estudos*, 2, 119-152.

Symposium

**INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA
A NATUREZA E OS BENEFÍCIOS DA GRATIDÃO**

**A ATITUDE DE (IN)GRATIDÃO, AS DIMENSÕES DA PERSONALIDADE E
AS CAPACIDADES COGNITIVAS NA ADOLESCÊNCIA**

Andreia Dias¹⁵⁵, Paulo Alves¹⁵⁶ & Helena Menezes¹⁵⁷

Resumo

Etapa fundamental do processo de desenvolvimento humano, a adolescência caracteriza-se por um conjunto de mudanças, entre às quais se destacam a maturação das capacidades cognitivas e a construção da identidade (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010). A explosão pubertária, que inicia este novo ciclo de vida, proporciona condições favoráveis à expressão e à vivência da gratidão (Pieta, 2009), que tem sido empiricamente traduzida como uma emoção, atitude, afeto-moral, um simples hábito cultural ou dimensão da personalidade. Ainda que o interesse e o investimento no estudo deste tópico positivo seja assinalável, continuam a ser escassos os resultados de investigações sobre a gratidão, sobretudo no que se refere à sua relação com as dimensões da personalidade e às capacidades cognitivas na adolescência.

O presente estudo procura analisar, junto de uma amostra de adolescentes, as relações entre as dimensões da personalidade, as capacidades cognitivas e a atitude de

¹⁵⁵ Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, ISEIT – Instituto Piaget, Viseu. andreia06dias@hotmail.com

¹⁵⁶ Coordenador do Curso de Psicologia - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. pauloalves@viseu.ipiaget.org

¹⁵⁷ Psicóloga - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. menesesshi@hotmail.com

gratidão. Estas dimensões foram avaliadas através do Inventário de Personalidade NEO Revisto (Neo-Pi-R), das Escalas de Inteligência de Wechsler (WISC-III e WAIS-III) e da Escala da Gratidão (QG-6). Os principais resultados apontam para uma relação negativa, estatisticamente significativa, entre o domínio da extroversão, a inteligência e a gratidão, uma vez que elevados níveis de dispersão, excitação e intensidade se associam a níveis inferiores de prestação cognitiva e de afeto-moral subjacentes à gratidão. Estes resultados relativos à importância e ao papel desenvolvimental da gratidão na adolescência, serão alvo de reflexão e discussão, sendo extraídas implicações para a investigação e intervenção educativa.

Palavras - Chave: Gratidão, Personalidade, Processos Cognitivos, Adolescência.

Contextualização

A intervenção feita no domínio do desenvolvimento positivo, assume hoje um papel preponderante ao contribuir para a construção do conhecimento acerca da adolescência, apostando na criação de contextos de vida significativos para o adolescente, onde os mais variados processos psicossociais estão presentes e atuantes (Freire, Araújo & Teixeira, 2000).

“Adolescer”: um todo em mudança. A adolescência corresponde a um período desenvolvimental amplo de transição, situado entre a infância e a vida adulta (Coslin, 2009). Nas mais diversas culturas, este período do desenvolvimento é encarado e vivenciado de distintas formas, no que respeita à duração e mesmo à conceção. Em algumas sociedades primitivas a vivência deste período limitava-se a uma cerimónia de curta duração. Contudo, com o evoluir e a intercomunicação das várias sociedades, as diferenças de visões sobre a adolescência foram-se atenuando entre as diferentes culturas, sendo hoje, de acordo com Fonseca (2004), quase universalmente aceite que a adolescência corresponde genericamente ao período etário do ciclo vital compreendido entre os 12 e os 18 anos. Porém, para o estudo da adolescência é primordial assumir a

sua heterogeneidade e a exigência de uma maior diferenciação. Steinberg propõe uma divisão em três fases: (1) Adolescência inicial, dos 11 aos 14 anos; (2) adolescência média, dos 15 aos 17 anos e (3) adolescência final, dos 18 aos 21 (Bizzaro, 1999). Essa última fase sobrepõe-se à "juventude" em sentido estrito, que marca o início da idade adulta, definida por Oerter e Montada (2002) como a fase entre os 18 e os 29 anos de idade.

Segundo Zimerman (2001) a palavra “adolescência” apresenta uma dupla origem etimológica e caracteriza as peculiaridades desta etapa da vida. O vocábulo “adolescência” deriva do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento. O conceito de adolescência também deriva de *adolescere* (do latim *adolescere*, que significa adoecer, enfermar), origem de a palavra adoecer (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Temos assim, nesta dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer - não apenas no sentido físico, mas também psíquico - e para *adoecer* - em termos de sofrimento emocional - com as transformações biológicas e mentais que se operam nesta fase da vida. De facto, o período desenvolvimental da adolescência é o ciclo da vida onde atuam simultaneamente mais oportunidades e vulnerabilidades.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é entendida como um período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e respetivas repercussões psicológicas, a adaptação a novas estruturas, que “transportam” o indivíduo da infância para a idade adulta. Trata-se, portanto, de um período em que ocorrem grandes modificações físicas, psicológicas e sociais que afetam o indivíduo, uma vez que este toma consciência das alterações no seu corpo, gerando um ciclo de desorganização e reorganização psicológicas, diferente em cada sexo, mas com iguais implicações inerentes ao processo e construção de identidade.

A adolescência inicia-se com as transformações fisiológicas da puberdade, todavia esta não deixa de ser condicionada por fatores de ordem social e cultural, que em interação contínua com o desenvolvimento biológico, cognitivo e emocional permitem ao indivíduo a sua integração no mundo adulto (Simões, 2002). Em contrapartida entende-se que o final da adolescência acontece quando o jovem atinge a maturidade socioemocional, e adquire a experiência, a habilidade e a vontade, qualidades necessárias para assumir o papel de adulto, obviamente enquadrados nos padrões

culturais do meio onde vive. No mesmo sentido, Abreu (2002) considera que a relação entre os aspetos biológicos, psicológicos, sociais e culturais do adolescente é indissociável e que é precisamente o conjunto destas características que confere a unidade ao fenómeno da adolescência.

Schoen-Ferreira e colaboradores (2003) consideram a construção da identidade pessoal como a tarefa desenvolvimental mais importante da adolescência, pois trata-se do “passo” crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro. Tal como Erikson explicitou em 1950 (*in* Papalia, *et al.*, 2004), o esforço para dar sentido ao *self* não é “*um género de mal-estar maturacional*”, mas sim um processo vital, saudável, que se constrói com base nas primeiras fases do ciclo de vida, que auxilia o crescimento para enfrentar as crises da vida adulta. Assim, centrado na personalidade – parte integrante da construção da identidade – Erikson encara a adolescência como a fase mais crítica do ciclo vital (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). De facto, a adolescência é uma extraordinária etapa da vida em que a pessoa vai (des)construindo a sua identidade e definindo a sua personalidade. Em suma, a adolescência constitui um período da vida humana marcado por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, cognitivas e sociais, que ocorrem enquadradas num determinado contexto cultural. Mais do que uma fase do ciclo de vida, a adolescência integra um processo com características próprias, dinâmico, de passagem entre a infância e a idade adulta, sendo, a fase mais importante no processo de consolidação da identidade pessoal e psicossocial.

“Persona”: Infinitas nuances. Do ponto de vista histórico, o conceito *personalidade* tem origem na palavra latina *persona*, a qual designa a máscara utilizada no teatro grego para representar as emoções dos atores (Nunes, 2009). A Psicologia, dentro das diversas linhas de estudo, apropriou-se deste conceito e associou-o a outros, também utilizados para definir as particularidades da individualidade, como o carácter, a índole (feito) e o temperamento. Já em 1937, Allport, um dos maiores estudiosos da personalidade humana, definia a personalidade como “*a organização psicodinâmica dos sistemas psicofísicos do indivíduo que determinam o seu comportamento e pensamento característico*” (Hansenne, 2004, p. 23).

A personalidade é uma componente relativamente estável na conduta da pessoa e simultaneamente uma componente diferencial, isto porque nos torna únicos, diferentes de todos. Assim, a personalidade integra as características pessoais que suportam a coerência interna. Sempre que nos referimos à personalidade estamos a reportar-nos essencialmente a sentimentos, emoções, pensamentos, atitudes, comportamentos, motivações, tomada de decisão e projetos de vida. Gimeno-Bayón (1998) defende que a personalidade individual permite o autorreconhecimento e o reconhecimento dos outros, pois representa uma fidelidade, uma continuidade de formas de estar e de ser. Para Bem (1974), os atributos de personalidade que definem a masculinidade e a feminilidade encontram-se intimamente relacionados a todos os constructos psicológicos associados ao gênero. Adotando uma posição contrária a tais formulações, Spence (1985) propôs a teoria multifatorial de gênero, segundo a qual as várias categorias de atributos, atitudes, preferências e comportamentos que empiricamente distinguem homens e mulheres numa determinada cultura não podem ser conceitualmente associadas a um único constructo global, como o esquema de gênero. Apesar das mais diversas concepções, apenas podemos ter como dado adquirido que as diferenças observadas, entre os comportamentos dos indivíduos, são determinadas por fatores genéticos, por fatores ambientais e principalmente pela sua interação (Feist, 2008).

Desde sempre o estudo da personalidade tem suscitado inúmeras teorias e classificações, dando origem a quase tantas teorias da personalidade como autores. Estas perspetivas teóricas diferem claramente na contemporaneidade, nos objetivos que elas privilegiam e na diversidade dos meios de observação que utilizam. No entanto, podemos afirmar que a personalidade é uma construção pessoal que decorre ao longo da vida, sendo fruto de uma elaboração da nossa história, da forma como sentimos e interiorizamos as nossas experiências, que acompanha e reflete a maturação psicológica (Gleitman, *et al*, 2007).

Cada vez mais consensual, segundo Hansenne (2004), é o facto de se conceber que a personalidade “dá colorido” à nossa maneira de perceber o mundo e que esta molda a nossa forma de processar a informação, seja esta cognitiva (inteligência) ou afetiva (emoções). Portanto, poder-se-á afirmar que a personalidade não está separada dos processos cognitivos. Tradicionalmente estes dois grandes domínios seguiram caminhos paralelos cruzando-se apenas de forma episódica em alguns estudos de Cattell

(1987), de Eysenck (1988) e de Hofstee (2001). Atualmente, inúmeros autores (Collis & Messick, 2001; Saklofske & Zeidner, 1995) entendem que os maiores progressos, no que se refere à compreensão da inteligência, provirão de investigações centradas na interface da personalidade e da inteligência.

Em suma, o conceito de personalidade remete para o conjunto de características psicológicas que determinam os padrões de individualidade pessoal e social do indivíduo. A sua formação corresponde a um processo gradual, complexo e próprio de cada indivíduo, existindo quase tantas teorias de personalidade como autores. Constatase na literatura um amplo debate a propósito da influência, dos fatores biológicos e dos fatores sociais que agem e interagem na determinação do comportamento e da personalidade. No entanto, é inegável que os dois grandes domínios da psicologia diferencial - inteligência e personalidade - não estão isolados e influenciam-se reciprocamente.

“Intelligentia”: Qualidade do Comportamento. O estudo da inteligência foi uma das áreas mais importantes para a Psicologia ao longo de todo o século XX (Detry & Simas, 2001). Segundo Gleitman (2007), desde os trabalhos pioneiros de Spearman (1904), Binet (1905) e Thurstone (1938), até às conquistas das investigações atuais, o progresso nos conhecimentos foi constante, assim como a polémica que sempre acompanhou o surgimento de diferentes teorias e respetivas propostas de aplicação. Troadec e Martinot (2009) realçam as raízes etimológicas do conceito de inteligência: tem origem no termo latino *intelligentia*, que significa “compreensão”, “faculdade de aprender”. Atualmente a inteligência é definida como a capacidade para aprender a partir das experiências, usando processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante (Sternberg, 2000).

A inteligência pode então ser definida como a capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias e linguagens e aprender. Genericamente, na perspetiva clássica de inteligência, entendia-se que este conceito não incluía a criatividade, o caráter ou a sabedoria. Na verdade, consoante a definição que se considere, a inteligência pode constituir um dos aspetos da personalidade. Durante longas décadas do século passado, a personalidade e a inteligência foram consideradas dimensões claramente independentes. Atualmente, a

maioria dos autores pensa que os processos relativos à inteligência são compreensíveis pela interface da personalidade e inteligência.

Na verdade, a relação entre o quociente intelectual e a personalidade está longe de ser inequívoca. Para Eysenck (*in* Noronha, 2004), inteligência e personalidade produzem dimensões perpendiculares, enquanto outros autores mostram que, quando existem correlações entre a personalidade e a inteligência, essas correlações são relativamente fracas. Em contrapartida, baseando-se em hipóteses teóricas diferentes, Robinson (*in* Noronha, 2004) propõe que a natureza da relação entre a personalidade e a inteligência seja curvilínea. Como se relacionam efetivamente as características da personalidade e a inteligência na adolescência? A escassez de investigações sobre a ligação entre a personalidade e a inteligência na população de adolescência (Bueno, Lemos & Tomé, 2004) faz com que este seja um dos principais objetivos do presente estudo.

Gratidão: afeto moral. A presente investigação também considera o estudo da gratidão. Apesar do conceito gratidão ser tão antigo quanto o homem e de integrar aspetos da inteligência, da afetividade e do comportamento, foi durante muito tempo esquecido pelos estudos científicos da psicologia (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001). Esta escassez de evidências empíricas justifica a necessidade de investigação sobre a gratidão.

Segundo Barros-Oliveira (2010) a gratidão constitui uma variável da personalidade donde emerge uma conotação religiosa e filosófica, frequentemente encarada pelos psicólogos como uma “emoção”, “afeto”, “sentimento” e “força moral”. Etimologicamente o vocábulo “gratidão” deriva do étimo latino *gratia* (reconhecimento, graça, dom), o que indica que a gratidão comporta um sentimento de reconhecimento por algum benefício recebido (Emmons & Crumpler, 2000). A gratidão é concebida por McCullough e seus colaboradores (2001) como um afeto moral que acontece nas seguintes situações específicas: o benefício é avaliado positivamente; o tal benefício não é atribuído ao próprio esforço; o benefício foi realizado intencionalmente pelo benfeitor. Embora se trate de um sentimento ou característica pessoal, a gratidão tem implicações interpessoais e/ou sociais, devendo ser considerada como uma virtude cívica. Esta característica da personalidade funciona, muitas vezes, também como barómetro moral.

De acordo com diversas investigações (Gordon, Musher-Eisenman, Holub & Darlymple, 2004; Pieta, 2009), os resultados apontam para o facto das raparigas tenderem a expressar uma atitude mais grata que os rapazes no que respeita às relações interpessoais, enquanto os rapazes são mais gratos por objetos materiais. Outros estudos (Adler & Fagley 2005; McCullough, Emmons & Tsang, 2002; Lambert, Fincham, Stillman & Dean, 2009) demonstram que a gratidão se correlaciona com o materialismo. As pessoas mais gratas apresentam níveis mais baixos de depressão e ansiedade refletindo-se na satisfação com a vida, na felicidade, no bem-estar físico e psíquico (Barros de Oliveira, 2010).

Do ponto de vista desenvolvimental, os adolescentes, população alvo desta investigação, tendem a apontar alguns objetos de gratidão com maior frequência do que os mais novos; em geral, de acordo com Paludo (2008), os sujeitos expressam mais gratidão à medida que vão crescendo, ao mesmo tempo que a sua conceção de gratidão progride de situações mais concretas para realidades mais abstratas. Em suma, a gratidão constitui um conceito central da denominada Psicologia Positiva, hoje muito pouco versado e que se afigura bastante relevante para o estudo das relações interpessoais. Segundo Froh e Bono (2008, p. 64) (*in* Barros-Oliveira, 2010) “*parece que a gratidão pode constituir uma via simples para ajudar crianças e adolescentes a atualizar as suas potencialidades sociais, psicológicas, intelectuais e espirituais*”. Considera-se assim, de todo indispensável que as investigações aprofundem a natureza do sentimento de gratidão.

Amostra

No encaço dos objetivos definidos para a presente investigação, a amostra é constituída por adolescentes que frequentam o ensino secundário de uma instituição privada e de uma instituição pública do distrito de Viseu. A amostra foi recolhida de forma aleatória, composta por 16 sujeitos de sexo masculino (53,3%) e 14 do sexo feminino (46,7%). A idade foi operacionalizada em duas faixas etárias, 63,3 % dos adolescentes têm entre 15 e 17 anos e 36,7 % têm entre 18 e 21 anos; 60% frequentam o ensino público e os restantes 40% estudam no ensino privado; 10 sujeitos (33,3%)

ficaram retidos pelo menos uma vez durante o percurso escolar e os restantes nunca foram alvo de retenção (66,7%).

Instrumentos de Avaliação

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário Sociodemográfico, que é constituído por oito questões, designadamente a idade, o sexo, o tipo de ensino que frequenta, o nível de ensino, o número de retenções e a constituição do agregado familiar. Nem todas as variáveis inumeradas foram utilizadas neste estudo. A versão portuguesa do **Inventário de Personalidade NEO Revisto** (Neo PI-R) (Lima, 1997), que permite avaliar o modelo das cinco dimensões da personalidade: Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C). As **Escalas de Inteligência de Wechsler**: a WISC-III que se destina a crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos, enquanto a WAIS-III se destina a sujeitos com mais de 17 anos. A **Escala da Gratidão** (GQ-6) (McCullough, Emmons & Tsang, 2001). Trata-se de um questionário de autorresposta de 6 itens, concebido para aceder a diferenças individuais na propensão para experimentar a gratidão no dia a dia. Os níveis de gratidão foram determinados pela administração da versão portuguesa da GQ-6 (Alves, 2012), cuja adaptação para a população portuguesa ocorreu em três fases, sendo que os valores dos coeficientes evidenciaram uma boa consistência interna, entre .74 e .80. No presente estudo os valores da consistência interna obtidos para a GQ-6 ($\alpha = .66$) diferem ligeiramente daqueles encontrados por McCullough, Emmons e Tsang (2002). Neste contexto, apesar do valor alfa de Cronbach não ser considerado elevado, permite-nos prosseguir com a análise dos resultados nesta população específica.

Procedimentos

Após as necessárias diligências para a aprovação da investigação e dos locais de recolha da amostra (Agrupamento de Escolas de Mangualde e Externato D. Afonso Henriques, em Resende), os adolescentes foram aleatoriamente selecionados no universo escolar a que pertencem. De seguida, os encarregados de educação dos participantes foram contactados para autorizarem os educandos a participarem na

investigação. Para a recolha de dados foram agendados com cada participante três momentos de 45 minutos, para a administração dos instrumentos. Posteriormente, estes foram analisados com recurso à *Statistic Package for the Social Sciences 19.0 (SPSS 19)* de forma sistemática e criteriosa.

Análise dos resultados

Quadro 1: Média, Desvio-Padrão, Mínimo e Máximo na variável				
Gratidão			M	DP
	Mínimo	Máximo		
Gratidão	31.67	4.45	6	42

Da análise do *Quadro 1* observamos que as percepções pessoais dos adolescentes são claramente positivas no que se refere à atitude de gratidão, contudo importa referir alguma variabilidade nos valores, dado o valor do desvio-padrão.

De seguida são apresentados no *Quadro 2* os resultados diferenciais nas dimensões da personalidade, inteligência e gratidão, em função do género e da faixa etária.

.Quadro 2: *A personalidade em função do género e da faixa etária*

			N	Média de ordens	Mann-Whitney	
					U	p
Género	Neuroticismo	Masculino	16	13,50	80,00	.183
		Feminino	14	17,79		
	Extroversão	Masculino	16	12,63	66,00	.055**
		Feminino	14	18,79		
	Abertura à Experiência	Masculino	16	12,63	66,00	.055**
		Feminino	14	18,79		
	Amabilidade	Masculino	16	15,50	112,00	1.00
		Feminino	14	15,50		
	Conscienciosidade	Masculino	16	15,50	112,00	1.00
		Feminino	14	15,50		
Faixa Etária	Neuroticismo	15 – 17 anos	19	14,34	82,50	.343
		18 – 21 anos	11	17,50		
	Abertura à Experiência	15 – 17 anos	19	17,92	58,50	.047*
		18 – 21 anos	11	11,32		
	Amabilidade	15 – 17 anos	19	15,66	101,50	.897
		18 – 21 anos	11	15,23		
	Conscienciosidade	15 – 17 anos	19	15,61	102,50	.931
		18 – 21 anos	11	15,32		
	Extroversão	15 – 17 anos	19	115,95	0,923	.364
		18 – 21 anos	11	112,09		

* $p < .05$ ** $p < .10$

Quanto às dimensões da personalidade em função da variável género (*quadro 2*), os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas ($p < .10$), na *extroversão* e na *abertura à experiência*, com os sujeitos do género feminino a apresentarem valores significativamente mais altos que os sujeitos do género masculino. Nas dimensões da *amabilidade* e *Conscienciosidade* não se encontraram diferenças. No que respeita à relação entre as variáveis faixa etária e dimensões da personalidade, encontraram-se diferenças significativas ($p = .047$) na dimensão *abertura à experiência*, sendo os adolescentes com idades entre os 15 e os 17 anos os que apresentam níveis mais altos de *abertura à experiência*.

Quadro 3: *Capacidades cognitivas em função do género e da faixa etária*

			<i>N</i>	<i>Média de ordens</i>	<i>Mann – WhitneyTest</i>	
					<i>U</i>	<i>p</i>
Género	QIV	Masculino	16	18,13	70,00	.080**
		Feminino	14	12,50		
	QIR	Masculino	16	17,50	80,00	.183
		Feminino	14	13,21		
	QIEC	Masculino	16	18,50	64,00	.045*
		Feminino	14	12,07		
Faixa Etária	QIV	15 – 17 anos	19	14,50	85,50	0,412
		18 – 21 anos	11	17,23		
	QIR	15 – 17 anos	19	13,61	68,50	0,121
		18 – 21 anos	11	18,77		
	QIEC	15 – 17 anos	19	14,61	87,50	0,463
		18 – 21 anos	11	17,05		
<i>*p</i> < .05		<i>**p</i> < .10				

* $p < .05$

** $p < .10$

Quanto à relação da dimensão cognitiva com o género, de acordo com os resultados apresentados no *Quadro 3*, encontramos diferenças estatisticamente significativas ($p < .10$) no quociente de inteligência verbal, sendo que os sujeitos do género masculino apresentarem valores significativamente mais altos que os sujeitos do género feminino, e diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) no quociente de inteligência global ($p = .045$), sendo que os indivíduos de sexo masculino apresentam um nível significativamente mais alto de inteligência geral comparativamente ao sexo feminino. No que se refere aos resultados relativos às diferenças de inteligência em função da faixa etária, ainda que os jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos apresentem valores superiores em todos os indicadores de QI, constatamos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 4: *A gratidão em função do género e da faixa etária*

		N	Média de ordens	Mann – WhitneyTest	
				U	p
Género	Masculino	16	11,36	54,00	.015
	Feminino	14	19,13		
Faixa Etária	15 -17 anos	19	11,97	37,50	.003
	18 - 21 anos	11	21,59		

$p < .05$

Os resultados apresentados no *Quadro 4* apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de gratidão ($p=.015$) quando se considera a variável género, dado que os rapazes apresentam níveis de gratidão significativamente superiores em relação às raparigas. Pode ainda observar-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$) entre a idade e os níveis de gratidão, dado que os indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos apresentam valores significativamente mais altos.

Quadro 5: As dimensões da personalidade e capacidades cognitivas

Personalidade		QIV	QIR	QIEC
Neuroticismo	<i>r</i>	-,111	-,230	-,171
	<i>p</i>	.558	.221	.366
Extroversão	<i>r</i>	-,451	-,430	-,513
	<i>p</i>	.012	.018	.004
Abertura à Experiência	<i>r</i>	,052	,286	,147
	<i>p</i>	.783	.126	.439
Amabilidade	<i>r</i>	,085	-,071	,004
	<i>p</i>	.656	.709	.985
Conscienciosidade	<i>r</i>	,349	,355	,374
	<i>p</i>	.059	.054	.042

* $p < .05$

Nos resultados (*Quadro 5*) verificamos a existência de uma correlação significativa negativa entre a dimensão *extroversão* da personalidade e as três medidas de inteligência, ou seja, quanto mais valor expressam na extroversão menor valor apresentam nas medidas de inteligência; verificamos que o nível da *Conscienciosidade* também se relaciona significativa e positivamente com o quociente de inteligência global, isto é, quanto maior é o nível de inteligência global maior é o nível de *Conscienciosidade* dos adolescentes e vice-versa.

Quadro 6: As dimensões da personalidade e a gratidão

Personalidade		Gratidão
Neuroticismo	<i>r</i>	-,069
	<i>p</i>	.718
Extroversão	<i>r</i>	-,424
	<i>p</i>	.019
Abertura à Experiência	<i>r</i>	-,164
	<i>p</i>	.387
Amabilidade	<i>r</i>	,228
	<i>p</i>	.226
Conscienciosidade	<i>r</i>	,205
	<i>p</i>	.277

$p < .05$

A relação (*quadro 6*) entre as dimensões da personalidade e a gratidão. Estes valores evidenciam um valor de correlação estatisticamente significativo negativo entre a dimensão da extroversão e a gratidão. Na verdade os resultados apontam para o facto de que quanto maior é o nível de extroversão nos adolescentes menor é a sua gratidão.

Quadro 7: As <i>capacidades cognitivas e a gratidão</i>		
	Inteligência	Gratidão
QIV	<i>r</i>	,425
	<i>p</i>	.019
QIR	<i>r</i>	,614
	<i>p</i>	.000
QIEC	<i>r</i>	,542
	<i>p</i>	.002

p < .05

Os resultados da relação entre as dimensões da inteligência (*quadro 7*) e a gratidão apontam a existência de relações estatisticamente significativas entre a gratidão e todas as subescalas QIR, QIV e QIEC. Assim, constatamos a existência de uma relação entre os domínios cognitivos e a gratidão, sendo que quanto maior o nível de gratidão maior é o quociente de inteligência verbal, de realização e global.

Conclusões

São inúmeros os estudos (Lerner & Galambos, 1998; Roth, Brooks-Grunn, Murray & Fost, 1998; Schultz, Cromplon & Witt, 1995) que apresentam como enfoque a caracterização e promoção de uma adolescência potenciadora de um desenvolvimento saudável (*in* Freire, *et al.*, 2000). É de facto fundamental que as investigações contemplem os fatores associados ao desenvolvimento positivo e facilitador de trajetórias de vidas enriquecedoras. Neste contexto, o estudo orientou-se para a análise da relação entre as características cognitivas, a personalidade e a atitude de gratidão nos adolescentes, como componentes base de um desenvolvimento saudável. De facto, este é um dos caminhos que deve ser percorrido com o intuito de construir o bem-estar pessoal e comunitário do ser humano. Como profissionais da psicologia, acreditamos que a promoção do desenvolvimento e do bem-estar devem constituir os principais pilares para todos os que trabalham nesta ciência. No entanto, é necessário um conhecimento aprofundado do foco de intervenção para que os resultados sejam visíveis

e efetivos. Assim, o desejo de colaborar para um desenvolvimento real das capacidades cognitivas e sociais deram razão à conceção deste estudo.

Inicialmente procedemos à verificação das qualidades psicométricas da Escala de Gratidão (GQ-6) quando aplicada à população adolescente. Este passo teve como objetivo contribuir para um processo mais rigoroso de avaliação da gratidão. Atendendo aos resultados obtidos por Mc Cullough e colaboradores (2002) e por Alves (2012), quanto as qualidades psicométricas da Escala de Gratidão, esperava-se que a GQ-6 continua-se a revelar boas propriedades psicométricas quando aplicada à faixa etária da adolescência. Os resultados obtidos indicaram uma consistência interna moderada ($\alpha = .66$). Este valor, apesar de estar abaixo dos resultados anteriormente obtidos (α entre .74 e .80), permitiu-nos avançar com estudo. A consistência interna moderada pode aumentar a probabilidade da existência de resultados não significativos o que explicaria a diversidade de resultados “*casi*” significativos que existem neste estudo, ao mesmo tempo que nos interpela sobre a possibilidade-necessidade de afinação da escala para populações mais jovens.

Quanto à personalidade, apesar de não surgirem diferenças estatisticamente significativas, os resultados apontam para o facto de o género feminino possuir uma personalidade mais neurótica, extrovertida e aberta à experiência. Estes resultados são consistentes com pesquisas prévias sobre as dimensões da personalidade na população feminina (Costa & McCrae, 1992); os indivíduos extrovertidos liberam a libido (a energia da vida) dentro dele, direcionando-as aos acontecimentos e às pessoas do mundo exterior. As pessoas desse tipo são bastante influenciadas pelas forças do ambiente, além de se mostrarem sociáveis e confidentes nas diversas situações. Devido a esta excitação pessoal e social, o género feminino tem maior tendência a experienciar afetos negativos justificando-se níveis mais altos nos valores de *neuroticismo*. No entanto, os resultados realçam que os atributos de personalidade orientados para a realização de metas, que caracterizam a masculinidade, bem como os atributos expressivos, orientados para o contato interpessoal, que caracterizam a feminilidade, não podem ser vistos como os únicos determinantes da identidade de género ou dos comportamentos intrínsecos aos papéis de género, já que não existem diferenças significativas no que diz respeito a *amabilidade* e a *conscienciosidade*. Esta constatação vai ao encontro das investigações de Spence (1985) que realça que predisposições

internas são apenas um dos aspetos do género e não se equivalem, conceitualmente, a todas as atitudes, atributos e comportamentos associados ao género. Os resultados apontaram, igualmente, para uma maior *abertura à experiência* na faixa etária compreendida entre os 15 e os 17 anos o que corrobora com as tarefas de desenvolvimento atribuídas a esta idade (Simões, 2003).

No que diz respeito à inteligência, o género masculino revelou um valor de QI global mais elevado que o género feminino. Estes resultados não vão ao encontro dos estudos que associam as capacidades cognitivas à variável género (Detry & Simas, 2001; Troadec & Martinot, 2009). Na verdade, propomos a verificação mais exaustiva deste fator através da combinação de diversos testes de avaliação de inteligência, e a sua realização junto de uma amostra mais numerosa. A faixa etária não tem influência nas capacidades cognitivas, conclusão esperada com base no estudo de Detry e colaborador (2001).

Os estudos que analisam a perspetiva desenvolvimental da gratidão (Gordon, *et al.*, 2004; Tsang, *et al.*, 2008) concluíram que este afeto moral é expresso de forma mais intensa à medida que as crianças crescem, posição que é validada com os resultados obtidos com a nossa amostra. Este estudo também revelou uma diferença estatisticamente significativa entre géneros indo de encontro das hipóteses de Froh, Yurkewicz e Kashdan (*in press*); segundo os autores, os homens estão mais inclinados a evitar a gratidão por esta se associar de certa forma a uma dependência dos outros, isto porque muitas vezes encaram a gratidão como um atestado de fraqueza, uma ameaça à masculinidade e ao seu *status* social.

Ainda não há um consenso na literatura a respeito da perspetiva mais adequada para explicar a natureza da associação entre as dimensões da personalidade e a inteligência. Isto talvez ocorra por não ser possível alcançar tal poder explicativo, uma vez que os delineamentos de pesquisa correlacionais dominam este campo de investigação. No presente estudo, partiu-se da hipótese de que inteligência e personalidade estão associadas, adotando o delineamento correlacional para esta investigação, dado o grande número de evidências teóricas e empíricas (Santos & Nascimento, 2012). A partir dos resultados encontrados, é possível afirmar que os constructos inteligência e personalidade, em algumas medidas investigadas, se correlacionaram significativamente (*extroversão e conscienciosidade*).

A análise de ligação entre a personalidade e a gratidão não suporta os resultados de Kashdan e Breen (2007) que concluíram que os indivíduos com disposição para a gratidão estão mais voltados para as relações interpessoais. Os nossos resultados apontam para uma correlação negativa entre a gratidão e os níveis de extroversão. Esta divergência pode ser encarada sobre o prisma das personalidades extrovertidas terem um número exagerado de interesses levando-as a dispersar a sua força mental em muitas direções, não se fixando/aprimorando em nenhuma. As mentes destes sujeitos não precisam ser aguçada ou desenvolvida, mas sim direcionada. Esta justificação vai, igualmente, ao encontro da correlação positiva encontrada entre a gratidão e os coeficientes de inteligência.

Globalmente, verificámos que as atitudes de (in)gratidão estão intimamente ligadas a dimensões da personalidade e às capacidades cognitivas. A intervenção intencionalmente dirigida para a promoção do desenvolvimento positivo torna-se, portanto, decisiva. Embora a gratidão seja um sentimento altamente benéfico a nível pessoal e social, a gratidão não é algo espontâneo precisando de se ser cultivada para ser “praticada” (Bono, Emmons, & McCullough, 2004). Os resultados para a sua promoção são benéficos pois contribuem para uma trajetória de vida positiva que contém bem-estar e felicidade para o indivíduo e sociedade. Em estudos futuros seria desejável alargar a amostra ao nível das faixas etárias e do tempo de execução, com vista a comparar os níveis de gratidão ao longo dos ciclos de vida. Esta investigação deixa, igualmente, as portas abertas para a construção e implementação de um programa específico de promoção da gratidão.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (2002). A complexidade bio-psico-sócio-axiológica da personalidade humana: contributos para uma teoria integradora. *Psychologica*, 30, 41-55.
- Barros-Oliveira, J. (2010). Gratidão: Um novo tópico da Psicologia Positiva. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14, 215-230.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bono, G., Emmons, R. & McCullough, M. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. In P. Linley & S. Joseph (Eds), *Positive Psychology in practice*, 464-481. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence. Developmental cascades. *Development Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. C. & Tomé, F. A. (2004) Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, vol.9, 271-278.
- Coslin, P. G. (2009). *Psicologia da Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are not basic. *Reply, Personality and Individual Differences*; 13(8), 861-865
- Detry, B. & Simas, F. (2001). *Educação, Cognição e Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Nova.
- Emmons, R. A. & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69
- Feist, J. (2008). *Teorias da Personalidade – 6ª Edição*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Ferreira, C. & Rocha, A. (2008). *WAIS-III, Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos – 3ª Edição / Manual*. Departamento de Investigação e Publicações Psicológicas, CEGOC-TEA
- Freire, T., Araújo, M. & Teixeira, A. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. VI, nº1, 203-223.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (in press). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*.
- Gimeno-Bayón, A. (1998). *Comprendiendo como somos: dimensiones de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia – 7ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Kashdan, T. B. & Breen, W. E. (2007) Materialism and diminished well-being: Experimental avoidance as a mediating mechanism. *Journal Social and Clinical Psychology*, 26(5), 521-539.
- Lima, M. P. & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R, Inventário de Personalidade Neo Revisto. Manual Profissional* (1.ªEd.). Lisboa: CEGOC-TEA, Lda – Investigação e Publicações Psicológicas.
- Lima, M. P. & Simões, A. (2003). Inventário de Personalidade NEO Revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação Psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 2, 249-266.

- McCullough, M. E., Root, L. M., Tabak, B. & Witvliet, C. (2002). The psychology of forgiveness. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 446-458. New York: Oxford University Press.
- Noronha, A. P. & Vendramin, C. (2004). Parâmetros Psicométricos: Estudo Comparativo entre Testes de Inteligência e de Personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 177-182.
- Nunes, M. (2009). Relações entre interesses, personalidade e habilidades cognitivas: um estudo com adolescentes. *PsicoUSF*, vol.14, n.2, 131-141.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2002). "Jugendalter", em: Rolf Oerter & Leo Montada, *Entwicklungspsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.), capítulo 7, pp. 258-318. Weinheim: Beltz.
- Papalia, D. E, Ols, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* – 8ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pieta, M. (2009). *A Expressão do Sentimento de Gratidão: Um estudo com crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio de Grande Sul.
- Santos, M. T., Nascimento, E. (2012). Inteligência e personalidade: um estudo correlacional em uma amostra universitária. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 29(2), 163-171.
- Simões, M. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.
- Simões, M., Rocha, A. & Ferreira, C. (2003). WISC-III, *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª Edição / Manual*. Departamento de Investigação e Publicações Psicológicas, CEGOC-TEA
- Schoen-Ferreira, T. H, Aznar-Farias, M. & Silvares, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8, 107-115.
- Spence, J.T. (1984). Masculinity, femininity and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. Em B.A. Maher (Org.), *Progress in experimental research* (Volume 13, pp. 2-97). New York: Academic Press.
- Spence, J.T. (1985). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. Em T.B. Sonderegger (Org.), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender* (Volume 32, pp. 59-96). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sternberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Troadec, B. & Martinot, C. (2009). O Desenvolvimento Cognitivo: Teorias atuais do pensamento em contextos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tsang, J. A. & McCullough, M. E. (2004). Annotated bibliography of psychological research on gratitude. In Emmons, R. A. & McCullough, M. E (Eds), *The psychology of gratitude*, 291-295. New York: Oxford University Press
- Zimmerman, D. E. (2001). *Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Symposium

INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA POSITIVA

A NATUREZA E OS BENEFÍCIOS DA GRATIDÃO

Coordenador:

Paulo Jorge Alves

pauloalves@viseu.ipiaget.org

Coordenador do Curso de Psicologia

ISEIT - Instituto Piaget, Viseu - Portugal

**A Gratidão, a Vulnerabilidade ao Stress e as Estratégias de coping
em Cuidadores Informais de Pessoas com Deficiência Mental**

Diana Morgado¹⁵⁸, Paulo Alves¹⁵⁹ & Suzana Lucas¹⁶⁰

Resumo

Cuidar de alguém que seja portador de deficiência mental pode conduzir a uma situação de vulnerabilidade e de stress, assim como, consequencialmente, conduzir ao recurso de estratégias de coping (Fischer & Tarquinio, 2006; Maia, 2010). Os cuidadores informais, ao apoiarem pessoas dependentes a nível funcional, valorizam as

¹⁵⁸ Psicóloga estagiária – APPACDM - Viseu. psique.dianamorgado@gmail.com

¹⁵⁹ - Coordenador do Curso de Psicologia - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. pauloalves@viseu.ipiaget.org

¹⁶⁰ Psicóloga - Centro Hospitalar Tondela-Viseu; ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. suzanalucas@gmail.com

necessidades daqueles de quem cuidam, o que acaba por os encaminhar para elevados níveis de vulnerabilidade ao stress. No mesmo sentido, os pais ou familiares mais próximos dos portadores de deficiência, ao mesmo tempo que vão adquirindo mais competências no cuidar acabam por deixar transparecer os elevados custos dessas funções, levando-os a recorrerem a estratégias de coping que lhes permitam adaptarem-se a esta condição. A investigação mais recente aponta igualmente para a possibilidade da gratidão estar bastante envolvida nesta relação, na medida em que a pessoa com deficiência manifesta gratidão e, por esta, estimula o cuidador informal (Freitas, 2009).

Neste estudo foram avaliados 40 cuidadores informais de pessoas com deficiência mental, apoiados pela APPACDM de Viseu, através da *Escala da Gratidão* (GQ-6), *Escala 23 Questões para a Vulnerabilidade ao Stress* e *Inventário de Resolução de Problemas*. Os resultados obtidos revelam que os sujeitos que cuidam há mais anos de pessoas com deficiência mental apresentam valores globais de vulnerabilidade ao stress mais baixos; os cuidadores com menos idade e mais habilitações recorrem a estratégias de coping mais adequadas; existe uma relação nula entre a gratidão e a vulnerabilidade ao stress; uma relação positiva moderada entre a gratidão e as estratégias de coping e uma relação negativa moderada entre a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping.

Palavras-Chave: Gratidão, stress, coping.

Contextualização

O termo gratidão provém do latim *gratia*, que significa favor e *gratus* que significa agradável. Todas as derivações da expressão latina estão associadas com gentileza, generosidade, ofertas, a beleza de dar e receber, receber algo gratuito e faz-nos sentir bem. Edward (*in* Emmons, 2009) refere que existem dois tipos de gratidão, a instantânea, que se sente quando se recebe algo e a mais ampla, que se sente quando se oferece. Neste sentido, assumimos que a gratidão tem várias componentes. Em primeiro lugar, deve existir algo externo que desencadeie o sentimento, o estímulo. Seguidamente experiencia-se uma perceção específica do estímulo que determina o sentimento subjetivo e a sua intensidade. Em terceiro lugar, o estímulo deve buscar uma resposta psicológica visível, ou seja, a resposta, deve provocar alterações motivacionais no pensamento. Por fim, existe também a componente expressiva que possibilita comunicar a emoção aos outros. Esta componente vai permitir encontrar formas, através

das quais se mudam as ações para evidenciar a gratidão e maneiras através das quais as expressões faciais e postura corporal modificam, quer se tenha ou não consciência disso, para se poder transmitir a outros sujeitos a emoção que se está a sentir (Emmons, 2009).

A gratidão aparece assim globalmente determinada por três fatores: o primeiro é a relevância da dádiva recebida; o segundo é o esforço de uma pessoa para conceder essa dádiva, e por fim o senso de indignidade ao receber a dádiva. Existem certas formas adequadas para expressar a alegria da gratidão, sendo a primeira as palavras de amor e de agradecimento, segue-se a confiança no poder de perdão e por fim os atos de amor (Emmons & McCullough, 2004).

A gratidão aparece muito próxima do comportamento moral, sugerindo a literatura três funções morais distintas para este conceito. A primeira função refere-se ao barómetro moral, que indica uma resposta à perceção de benefício, a partir de uma ação moral efetuada por outro indivíduo. Segue-se a função de motivador moral, que move um sujeito grato a comportar-se pró socialmente em direção ao benfeitor e a outras pessoas e por fim o reforçador moral, que encoraja os benfeitores a comportarem-se moralmente no futuro (Koller, s/d).

Por outro lado, o estudo deste contruto indica que os sujeitos gratos estão mais dispostos a procurar apoio instrumental e emocional e a abordar problemas, como estratégia de coping. As estratégias de coping podem ser um mecanismo essencial para explicar porque a gratidão se associa negativamente com o stress (Wood, Joseph & Linley, 2007). Um estudo efetuado por Gordon, Musher-Eizenman, Holub e Dalrymple (*in* Koller, s/d) sobre o impacto de eventos negativos na vida de crianças e a relação com a emoção de gratidão evidencia o conteúdo das respostas de crianças americanas de cinco a onze anos sobre gratidão, no ano de 2000 e no ano de 2001, após o ataque terrorista de 11 de setembro. Primeiro, foram esmiuçados os aspetos gerais, expostos no ano de 2000, relacionados à família, aos amigos, à escola e às necessidades básicas e encontraram-se diferenças associadas ao género, pois as meninas indicaram uma maior expressão de gratidão nas relações interpessoais, demonstravam mais gratidão relativamente à família e amigos, enquanto os rapazes se mostravam mais gratos por bens materiais, sobretudo brinquedos.

Constatou-se que os relatos das meninas apresentam mais temas do que os dos meninos. Estes dados podem ser explicados através da tendência por parte das meninas em passar mais tempo com as pessoas, a ocupar-se de temas sobre relações, a ter mais

intimidade e a valorizar mais as amizades, enquanto os meninos seriam mais competitivos (Freitas, 2009).

Estes autores também compararam os relatos de crianças em função da idade (crianças de 4 a 8 anos e de 9 a 12 anos). Assim, os resultados sugeriram que as crianças de 9 a 12 anos têm mais gratidão face às pessoas do que as de 4 a 8 anos, que seriam mais gratas a objetos, confirmando-se uma redução do egocentrismo e aumento de interesse pelas relações interpessoais por parte das crianças maiores. As crianças com mais idade também introduziram mais temas nos seus relatos, o que pode ser atribuído à sua maior aptidão para escrever. O facto de ter um familiar doente ou com qualquer tipo de deficiência mostrou repercutir-se para o surgimento da gratidão, talvez porque o doente ou a pessoa com deficiência manifeste gratidão e estimule o cuidador a sentir esta emoção. Logo a gratidão inspira o benfeitor a agir pró-socialmente, isto é, a sentir gratidão (Freitas, 2009).

Ora, é neste contexto de estudo do conceito de gratidão que se reconheceu a importância de analisar a existência de uma relação entre este termo e a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping em cuidadores informais de pessoas com deficiência mental. Assim, para Beck e Emery (1985) um sujeito sente-se vulnerável ao stress desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades que aparecem. Esta expectativa inibe a nível interno, o discurso e a recordação de memórias armazenadas e a nível externo, impede o exercício de aptidões, ou seja, o sujeito sente-se numa situação de impotência em que não sabe o que dizer ou fazer.

Alguns estudos demonstram que mães com mais idade possuem menos stress do que as mães com menos idade, isto de acordo com a teoria “adaptativa”. Esta teoria refere que ao longo do tempo cuidar torna-se mais fácil e há um melhor ajustamento ao papel de cuidador (Maia, 2010).

Na opinião de Heller (*in* Maia, 2010) existe maior stress nas mães cuidadores de pessoas com deficiência mental do que nos pais. Um dos stressores mais estudado é a evolução da deficiência, as possíveis alterações de comportamento e o nível de dependência funcional nas atividades do quotidiano (Maia, 2010). É importante referir que a escala 23 QVS tem uma correlação negativa e altamente significativa com o IRP (Serra, 2000).

No que se refere às estratégias de coping para Moos e Schaefer (*in* Serra, 1999) as estratégias de coping estão essencialmente relacionadas com o esforço cognitivo e

comportamental que os sujeitos usam em circunstâncias particularmente indutoras de stress, sendo que os recursos são fatores de ordem pessoal e social, relativamente estáveis, que influenciam o modo como as pessoas tentam lidar com as transições difíceis e as crises de vida.

Verificou-se que as mães cuidadoras de filhos com deficiência mental segundo Greenberg (*in* Maia, 2010) recorrem bastante às estratégias de coping, sendo que o cuidar também tem resultados favoráveis, pois as gratificações estão associadas à relação de intimidade entre o cuidador e o recetor de cuidados e do reconhecimento de que se cumpriu uma obrigação para com um familiar que precisa de ajuda, ou de como se adaptou com sucesso a um desafio pessoal ou ainda, de que se tornou melhor a vida de um familiar. Numa idade mais avançada os cuidadores tendem a desenvolver modos de lidar com a pessoa portadora de deficiência.

Amostra

Participaram neste estudo 40 cuidadores informais da região de Viseu - Portugal. A faixa etária até aos 50 anos predomina com uma frequência de 21 (52,5%); relativamente ao sexo a amostra é predominantemente do sexo feminino, ou seja, com uma frequência de 27 (67,5%); quanto ao estado civil, 25 (62,5%) dos cuidadores informais de pessoas portadoras de deficiência mental são casados; e no que diz respeito às habilitações literárias, existem 27 cuidadores com o ensino básico (67,5%); e quanto ao tempo de cuidar destacam-se 21 (52,5%) sujeitos que cuidam de pessoas portadoras de deficiência mental há mais de 20 anos.

Instrumentos

Utilizou-se nesta investigação a *Escala da Gratidão* (GQ-6), instrumento que mede as diferenças individuais na propensão para experimentar a gratidão no dia a dia. Quanto mais alta for a soma das 6 questões mais previsível se torna que o sujeito inquirido seja grato, agradecido e apreciativo por benefícios ou presentes que tenham recebido (McCullough, Emmons & Tsang, 2002). A *Escala 23 Questões para a Vulnerabilidade ao Stress* (23QVS), instrumento que mede a vulnerabilidade do sujeito diante de uma situação indutora de stress. Quanto mais alto for o nível da soma das 23 questões mais previsível se torna que a pessoa avaliada seja vulnerável ao stress. Os sujeitos que obtenham um resultado a partir de 43 pontos devem ser considerados vulneráveis ao stress (Serra, 2000). O *Inventário de Resolução de Problemas* (IRP)

mede as estratégias de coping utilizadas pelo sujeito no quotidiano, quando enfrenta três situações distintas: de ameaça, de dano ou de desafio, com consequências suscetíveis de se arrastarem no tempo. Este instrumento de avaliação é composto por 40 itens, sendo que quanto mais alta for a pontuação obtida melhor se supõe que sejam as estratégias de coping usadas pelo sujeito (Serra, 1987).

Procedimento

Logo após o início da investigação contactaram-se os autores das escalas anteriormente referidas e escolhidas para a realização da mesma, que atenciosamente as disponibilizaram. Para a recolha de dados foi contactada por carta a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Viseu, de modo a conseguir-se a devida autorização, através do preenchimento do protocolo de investigação para posterior tratamento estatístico. Foram entregues os instrumentos de avaliação às psicólogas da instituição para posteriormente estas solicitarem a colaboração aos cuidadores para o preenchimento dos instrumentos, bem como do consentimento informado que esclarecia os objetivos do estudo e garantia a confidencialidade dos dados. O tratamento estatístico realizou-se através do *software* SPSS.18 (*Statistical Package for the Social Science*).

Análise dos resultados

O presente estudo pretende analisar as disposições de gratidão, os níveis globais de vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental; comparar os valores totais de vulnerabilidade ao stress em função do número de anos no cuidar, das estratégias de coping em função da idade e das habilitações literárias e de gratidão em função da idade, do sexo, do estado civil, das habilitações literárias do número de anos no cuidar de pessoas portadoras de deficiência mental e por fim avaliar a relação entre os valores totais de vulnerabilidade ao stress, das estratégias de coping e de gratidão existentes em cuidadores informais.

Vulnerabilidade ao stress

Em primeiro lugar, procurou-se analisar a influência do tempo de cuidar dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental, relativamente ao nível de vulnerabilidade ao stress, através da análise de comparação de medias (teste t-student) para amostras independentes.

Tabela 1 – Médias, desvio-padrão e teste *t* de student do nível de vulnerabilidade ao stress em função do tempo de cuidar dos cuidadores informais

	Tempo de cuidar	p	Média	DP	t	p
Vulnerabilidade ao Stress	Até aos 20 anos	19	50,58	14,573	1,902	0,05*
	A partir dos 20 anos	21	42,19	13,329		

Nota *. $p \leq 0,05$

Em relação ao tempo de cuidar dos diferentes grupos (até aos 20 anos; a partir dos 20 anos), foram encontradas diferenças estatisticamente em relação ao nível de vulnerabilidade ao stress (cf. Tabela 1). Deste modo são os cuidadores com menos tempo de cuidar (até 20 anos) que apresentam em media um nível mais elevado de vulnerabilidade ao stress.

Recordamos que a pessoa vulnerável ao stress se caracteriza por ter pouca capacidade autoafirmativa, fraca tolerância à frustração, dificuldade em confrontar e resolver os problemas, preocupação excessiva pelos acontecimentos diários e uma emocionalidade marcada (Serra, 2000). Ora, estes resultados da vulnerabilidade ao stress levam-nos concluir que, na amostra em estudo, os cuidadores informais com o avançar dos anos se habituem cada vez mais a cuidar da pessoa deficiente, vão progressivamente encontrando melhores estratégias de adaptação, resultando desse facto uma redução da vulnerabilidade ao stress. Os resultados obtidos nesta investigação vão pois ao encontro da teoria “adaptativa”, que defende que ao longo do tempo cuidar torna-se mais fácil e há um melhor ajustamento ao papel de cuidador (Maia, 2010).

Estratégias de Coping

Procurou-se em seguida avaliar a existência de um nível de utilização diferente de estratégias de coping pelos cuidadores informais de pessoas com deficiência, em função da idade e das habilitações literárias do cuidador.

Tabela 2- Média, desvio-padrão e teste t-student do nível de estratégias de coping em função da idade dos cuidadores informais

	Idade	N	Média	DP	t	p
Inventário de Resolução de Problemas	Até aos 50 anos	21	154,48	16,207	2,766	0,009
	A partir dos 50 anos	19	139,16	18,816		

Nota *. $p \leq 0,05$

Relativamente à idade do cuidador e às estratégias de coping, observam-se diferenças estatisticamente significativas. Os cuidadores com idade até 50 anos apresentam estratégias mais adequadas de coping do que os cuidadores com mais de 50 anos de idade (cf. Tabela 2).

Face às estratégias de coping constatou-se que a variável idade concorre para diferenças de valores. Ainda que estes resultados não se encontrem no mesmo sentido que outras investigações anteriormente realizadas (Maia, 2010), visto que se defende que numa idade mais avançada os cuidadores tendem a desenvolver modos de lidar com a pessoa portadora de deficiência, consideramos razoável que o cuidador com menos idade apareça com mais capacidade de recorrer a estratégias de coping adequadas.

Tabela 3- Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de estratégias de coping em função das habilitações literárias dos cuidadores

	Habilitações Literárias	N	Média de ordens	U	p
Inventário de Resolução de Problemas	Ensino Básico	27	17,88	243,500	0,049*
	Ensino Secundário/Superior	13	25,73		

Nota *. $p \leq 0,05$

No que diz respeito às habilitações literárias dos cuidadores informais, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas com as estratégias de coping. Os resultados mostram que são os cuidadores informais com mais habilitações (Ensino Secundário/Superior) que apresentam estratégias mais adequadas de coping (Tabela 3).

A evidência de diferenças estatisticamente significativas nas estratégias de coping em função das habilitações literárias, com os cuidadores com mais habilitações a

utilizarem melhores estratégias de coping, posicionam-se no mesmo sentido de outros estudos (Fischer & Tarquinio, 2006), ou seja, os níveis mais altos de formação aparecem associados de forma positiva a um coping ativo.

Relativamente às estratégias de coping constatou-se que os cuidadores informais usam estratégias de coping adequadas, ou seja, são pessoas que revelam bons níveis de controlo sobre as situações com que se deparam, são pouco propensos a pedir ajuda, gostam de se confrontar e resolver de forma ativa os problemas, usam mecanismos que diminuem os estados de tensão que não prejudicam a sua saúde, não deixam que a vida seja perturbada por acontecimentos stressantes e não têm propensão a deixar-se responsabilizar pelas consequências negativas dos acontecimentos. Por oposição, os sujeitos com estratégias de coping desadequadas tendem a sentir um maior número de problemas (Serra, 1987).

Gratidão

Procurou analisar-se a influência das diferentes variáveis sócio-demográficas (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias e tempo de cuidar) e o nível de gratidão sentida pelo cuidador informal.

Tabela 4 - Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função da idade dos cuidadores informais

	Idade	n	Média de ordens	U	p
Gratidão	Até aos 50 anos	21	21,52	178,000	0,559 ^{ns}
	A partir dos 50 anos	19	19,37		

Nota : ns- não significativo

Recorreu-se à utilização do *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência da idade dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental (dividida em 2 faixas etárias: até aos 50 anos e a partir dos 50 anos) relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e idade do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores até 50 anos de idade e os cuidadores com mais de 50 anos (cf Tabela 4). Este resultado opõe-se

à perspectiva de Freitas (2009) que considera que as crianças com mais idade têm mais gratidão face às pessoas do que as crianças com menos idade.

Tabela 5- Médias, desvio-padrão e teste *t-Student* do nível de gratidão em função do sexo dos cuidadores informais

	Sexo	N	Média	DP	t	p
Gratidão	Masculino	13	34,31	7,087	0,340	0,736 ^{ns}
	Feminino	27	33,41	8,177		

Nota: ns- não significativo

Empregou-se o *Teste t-Student* para amostras independentes para testar a influência do sexo dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e sexo do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores do sexo masculino e os cuidadores do sexo feminino (cf Tabela 5) por oposição ao estudo efetuado por Gordon, Musher-Eizenman, Holub e Dalrymple (*in* Koller, s/d), as meninas indicaram uma maior expressão de gratidão pelas pessoas do que os rapazes.

Tabela 6 - Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função do estado civil dos cuidadores informais

	Estado civil	N	Média de ordens	U	p
Gratidão	Casado	25	20,56	186,000	0,966 ^{ns}
	Outro estado civil	15	20,40		

Nota: ns- não significativo

Aplicou-se o *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência do estado civil dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e estado civil do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores casados e os cuidadores com outro estado civil (Tabela 6).

Tabela 7 - Médias, desvio-padrão e teste *t*-student do nível de gratidão em função das habilitações literárias dos cuidadores informais

	Habilitações literárias	N	Média	DP	t	p
Gratidão	Ensino Básico	27	32,44	8,173	-1,498	0,142 ^{ns}
	Ensino Secundário/Superior	13	36,31	6,330		

Nota: ns- não significativo

Procedeu-se à utilização do *Teste t*-student para amostras independentes para testar a influência das habilitações literárias dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e habilitações literárias do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores com o Ensino Básico e os cuidadores com o Ensino Secundário/Superior (Tabela 7).

Tabela 8 - Médias de ordens e e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função do tempo de cuidar

	Tempo de cuidar	N	Média de ordens	U	p
Gratidão	Até aos 20 anos	19	19,13	225,500	0,479 ^{ns}
	A partir dos 20 anos	21	21,74		

Nota: ns- não significativo

Utilizou-se o *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência do tempo de cuidar dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e tempo de cuidar do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores com tempo de cuidar até 20 anos e os cuidadores com mais de 20 anos de cuidar (Tabela 8).

Gratidão, Vulnerabilidade ao Stress e Estratégias de Coping

Com o intuito de analisar a relação entre a gratidão, a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping, recorreu-se a uma correlação de Spearman (Tabela 9).

Tabela 9- *Coefficiente de correlação de Spearman entre a gratidão, o nível de vulnerabilidade ao stress e de estratégias de coping*

	Vulnerabilidade ao Stress	Estratégias de Coping	Gratidão
Gratidão	<i>r</i> -	0,616**	1,000
0,224		0,000	
	<i>p</i>		
0,165			
Vulnerabilidade	<i>r</i>	-0,608**	-0,224
1,000			
ao Stress		0,000	0,165
	<i>p</i>		
Estratégias	<i>r</i> -	1,000	
0,608*		0,616**	
de Coping			
	<i>p</i>		0,000
0,000			
Nota	**.	p≤0,01;	ns: não significativa

Os resultados alcançados mostram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a gratidão. A teoria por sua vez contrapõe-se, pois considera que a gratidão se associa negativamente com o stress, sendo que as estratégias de coping podem ser um mecanismo essencial para explicar esta associação (Wood, Joseph & Linley, 2007). Os resultados demonstram uma correlação estatisticamente significativa entre as estratégias de coping e a gratidão com sentido positivo, que confirma a teoria de Freitas (2009) e por fim existe uma correlação estatisticamente significativa com sentido negativo entre a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping, resultado que corrobora os resultados obtidos por Vaz Serra (2000).

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo confirmam que o facto de um cuidador tomar conta há mais anos de uma pessoa com deficiência mental contribui para uma menor vulnerabilidade ao stress. No mesmo sentido, confirma-se que os cuidadores com menos idade utilizam melhores estratégias de coping, assim como os cuidadores com mais habilitações literárias recorrem a estratégias de coping mais adequadas. Contudo, não fica provada a relação entre as variáveis idade, habilitações literárias e os níveis de stress e de gratidão, ou seja, não fica provado que os mais novos sejam menos vulneráveis ao stress e que experienciem mais gratidão, que os cuidadores com mais habilitações sejam menos vulneráveis ao stress e sejam mais gratos, ou que utilizem as estratégias de coping mais adequadas, ou que tenham uma maior predisposição para experienciar a gratidão.

Estes resultados permitem-nos reconhecer e confirmar a importância da experiência no cuidar de pessoas com deficiência mental. O fator tempo, o cuidar de alguém há mais tempo, acaba por disponibilizar um conjunto de recursos que são moderadores dos níveis de stress. Baseados nestes resultados consideramos a oportunidade de propor estratégias de intervenção que possibilitem aos cuidadores mais novos um correto posicionamento temporal, beneficiando inclusive da experiência adquirida por cuidadores que cuidam há mais tempo. Esta disposição intergeracional serve, em sentido contrário, para a aquisição de estratégias de coping, dado que os mais novos apresentam estratégias de coping mais adequadas. Neste mesmo sentido, o presente estudo confirma a importância da formação como uma variável promotora de estratégias de coping mais adequadas. Precisamos de cuidar dos cuidadores, precisamos de formar os cuidadores.

As variáveis sociodemográficas em estudo não surgiram associadas aos níveis de gratidão. Estes resultados, quando confrontados com a investigação recente, mostram-nos a transversalidade da gratidão quando relacionada com diversas características da pessoa, colocando-nos também em alerta em relação a uma certa uniformização da amostra em estudo. Em aberto fica a hipótese desta dimensão do comportamento positivo estar mais vinculada às dimensões da personalidade do sujeito, do que propriamente às suas propriedades sociodemográficas.

Finalmente, a associação entre as estratégias de coping e a vulnerabilidade ao stress, as estratégias de coping e a gratidão, confirmam a importância das adequadas estratégias de coping para o controlo dos níveis de stress provocados pelo cuidar de alguém que é portador de deficiência mental, assim como apresentam a gratidão associada às adequadas estratégias de coping. Estes resultados induzem-nos a reforçar a importância da intervenção formativa que seja potenciadora de disposições positivas em contextos negativos.

Sugere-se que investigações futuras desta temática possam analisar as diferenças entre cuidadores informais de pessoas com e sem deficiência mental, para se avaliar a existência de diferenças nos níveis de gratidão, nos níveis de vulnerabilidade ao stress e no recurso de estratégias de coping adequadas.

Referências Bibliográficas

- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Vulnerability: The core of anxiety disorders*. *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. U.S.A.: Basic Books.
- Emmons, R. (2009). *Obrigado! Como a gratidão pode torná-lo mais feliz*. Alfragide: Estrela Polar.
- Emmons, R. & McCullough, M. (2004). *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Fischer, G. N., & Tarquinio, C. (2006). *Os conceitos fundamentais da psicologia da saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. (2009). *Sobre a gratidão*. <http://msmidia.profissional.ws/hi/lapege/artigos/SobreGratidao.pdf>. Consultado no dia 31 de outubro de 2011.
- Koller, S. (s/d). *Gratidão em contextos de risco: Uma relação possível?*. <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2004.pdf>. Consultado no dia 31 de outubro de 2011.
- Maia, S. D. B. (2010). *Bem-estar dos pais cuidadores de filhos adultos portadores de deficiência*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Maria, L. (s/d). *Como Deus motiva a gratidão?*. http://pt.gospeltranslations.org/wiki/Como_Deus_Motiva_Gratid%C3%A3o%3F. Consultado no dia 31 de outubro de 2011.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition:

A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.

Serra, A.V. (1987). Um estudo sobre coping: o Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9(4), 301-316.

Serra, A.V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Serra, A.V. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-30.

Wood, A., Joseph, S., & Linley, P. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 1076-1093.

Gratitude, Vulnerability to Stress and Coping strategies: In Informal Caregivers of Persons with Mental Disabilities

Diana Morgado, Paulo Alves & Suzana Lucas

Summary: Caring for someone who is mentally disabled can lead to a situation of vulnerability and stress, as well as of consequence, lead to the use of coping strategies (Fischer & Tarquinio, 2006; Maia, 2010). Informal carers in supporting dependents at a functional level, value the needs of those they care for, which ultimately forwarding them to high levels of vulnerability to stress. Similarly, parents or close family members of persons with disabilities, while they acquire more skills in care end up betraying the high costs of these functions, leading them to resort to coping strategies that allow them to adapt this condition. Recent research also points to the possibility of gratitude to be very involved in this relationship, in that the disabled person expresses gratitude and, through this, encourages informal caregiver (Freitas, 2009).

This study evaluated 40 informal caregivers of people with mental disabilities, supported by APPACDM of Viseu, by Scale of Gratitude (GQ-6), Scale 23 Questions for Vulnerability to Stress Inventory and Troubleshooting. The results show that subjects who care more years of people with learning disabilities have global values of lower vulnerability to stress; carers with younger and more qualifications resort to coping strategies most appropriate, there is a relationship between the null gratitude and vulnerability to stress, a moderate positive relationship between gratitude and coping strategies and a moderate negative relationship between vulnerability to stress and coping strategies.

Keywords: Gratitude, Stress, Coping.

A PERSPETIVA TEMPORAL FUTURA, A PERSONALIDADE E O (IN)SUCESSO ESCOLAR ENTRE ADOLESCENTES

Ana Loureiro¹⁶¹, Paulo Alves¹⁶² & Veiga Branco¹⁶³

Resumo

A adolescência aparece associada a todo um conjunto de transformações bio-psico-sócio-axiológicas que de forma integrada concorrem para a definição das características da personalidade do sujeito, assim como para o ritmo e intensidade da sua maturação (Madueño, 2006). Neste período do desenvolvimento humano, a escola assume uma particular importância no processo de construção dos adolescentes, implicando e promovendo a capacidade de orientação para o futuro, dado que os envolve na realização e na planificação dos seus objetivos, tanto pessoais como profissionais (Ortuño & Janeiro, 2010). Neste contexto de realização escolar, não é difícil perceber o impacto que o (in)sucesso escolar pode assumir na vida do adolescente, dado que o fracasso escolar pode precipitá-lo num sofrimento desmotivante e o sucesso pode disponibilizar-se como fonte de gratificação (Strecht, 2005).

Considerando que diversos estudos têm legitimado a relação entre as dimensões da personalidade e o (in)sucesso escolar, consideramos a pertinência de analisar esta relação em função da perspetiva temporal futura. Assim, este estudo avaliou uma amostra de 424 adolescentes através de um *Questionário Sociodemográfico*, do *Inventário de Personalidade NEO-FFI20* (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2005) e do *Inventário de Perspetiva Temporal* (Janeiro, 2010). Os resultados obtidos apontam para a relação entre a conscienciosidade, o neuroticismo e o (in)sucesso escolar; a relação entre o (in)sucesso escolar e a orientação para o presente, a orientação para o futuro e a

¹⁶¹ - Psicóloga – APSCD - Fornos de Algodres, Guarda. ana.clara.loureiro@gmail.com

¹⁶² Coordenador do curso de Psicologia - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. pauloalves@viseu.ipiaget.org

¹⁶³ - Professora Coordenadora – Instituto Politécnico de Bragança. Presidente da Direção da PAIDEIA. aubra@ipb.pt

visão ansiosa do futuro, assim como para relações estatisticamente significativas entre as dimensões da personalidade e a perspectiva temporal futura.

Palavras-chave: Personalidade, (in)Sucesso Escolar; Perspetiva Temporal Futura.

Introdução

O contexto escolar é reconhecido como um dos que mais contribui para o desenvolvimento da personalidade, dado que se assume como responsável por grande parte das aprendizagens (transformações) do indivíduo. A escola é o lugar onde o adolescente passa grande parte do seu tempo, assimilando as inúmeras experiências que irão suportar o desenvolvimento individual e possibilitar futuramente a realização profissional. Neste sentido, facilmente se perceberá a importância que assume o (in)sucesso escolar na vida de um adolescente. Importa, por isso, assegurar o sucesso escolar, como a prioridade das prioridades na linha das estratégias educativas, encontrando caminhos que levem os alunos a manter a motivação para aprender sempre e ao longo da vida (Pocinho & Canavarro, 2009).

Frequentemente somos confrontados, por relatórios específicos ou pela comunicação social em geral, confirmados na frieza das estatísticas, com notícias que apontam graves problemas no espaço escolar, sugerindo que estamos perante um “*grave crise*”. Destaca-se volumosamente o baixo nível do aproveitamento, a desmotivação dos alunos, a violência escolar, a insatisfação da classe docente... Neste contexto, importa dedicar ao (in)sucesso escolar alguma atenção, dado que, tal como é reconhecido por Oliveira (2010), ele acaba por se identificar e repercutir no (in)sucesso da pessoa individual (aluno), dos pais, dos professores, do sistema escolar e da sociedade em geral. Conscientes da importância que este tema assume no atual contexto educativo, particularmente na qualidade de vida e bem-estar do aluno, posicionamo-nos a partir do espaço empírico que tem atendido à relação das dimensões da personalidade com o desempenho escolar (Ferreira & Alves, 2011), introduzindo a variável da perspectiva temporal, de modo a enriquecer a análise do tema, contribuindo para o alargamento do conhecimento do mesmo, bem como de posicionamentos educativos mais adequados.

A *adolescência* é um período de intensa emoção e rápidas transformações físicas, cognitivas e afetivas. Ainda que diversos autores, como Madueño (2006), reconheçam preferencialmente o facto de que é na infância que nascem os alicerces da personalidade, acresce que na adolescência ela toma forma e se consolida. Por isso, esta faixa etária se apresenta com um período de extrema importância no estudo da personalidade. Deconchy (1981) descreve a *adolescência* como a idade em que tudo se pergunta e em que tudo é analisado de novo: a moral, a religião, os valores tradicionais, os hábitos sociais, o sistema de valores. Sente-se necessidade de falar, de discutir, de pôr problemas e agitar os assuntos: mesmo que esses problemas sejam por vezes falsos problemas e que esses assuntos sejam por vezes inúteis. A descoberta da vida, o encontro com pessoas novas, a informação adquirida, tudo isto leva o adolescente a pôr em si mesmo imensos problemas e a reestruturar muitos assuntos.

Sabemos que etimologicamente o termo adolescência, se aplica àquele que se encontra a crescer, em oposição àquele cuja tarefa de crescer terminou (adulto), sendo o processo adolescência um conceito ligado ao *inacabamento* (Coslin, 2002). Este posicionamento não faz com que se associe o estado adulto ao *acabamento*, mas assume-se que a adolescência é uma fase de mudanças tão repentinas e extensas, que dificilmente se encontram elementos estáveis. Delaroche (2006, p. 12) define adolescência como “*uma tomada de consciência coletiva recente da existência de uma crise psíquica, desencadeada pelo aparecimento do poder sexual na criança e que procura uma saída fora do quadro familiar*”, enquanto Coll, Palacios e Marchesi (1993) assumem a adolescência como a etapa que se estende, a grosso modo, dos 12-13 anos até aproximadamente o final da segunda década de vida. No mesmo sentido Sprinthall e Collins (2003) consideraram esta altura, o momento certo para assumir responsabilidades e papéis ligados à vida adulta.

Coll, Palacios e Marchesi (1993) confirmam que a puberdade é um fenómeno universal para todos os membros da nossa espécie e marca o início de uma grande mudança, que irá distinguir os corpos feminino e masculino, tanto no que se refere aos caracteres sexuais primários, como aos caracteres sexuais secundários (pelos faciais, mudança de voz, alargamento do corpo...). Neste período da vida, o sujeito passa por uma intensa maturação que se relaciona inclusive com o progresso das relações dentro de um modelo restrito, que se generaliza num contexto mais amplo. Nesta altura o adolescente apreende comportamentos próprios da idade adulta relacionados com a sua

sexualidade, desempenho de papéis profissionais, de convivência e cooperação (Quiles & Espada, 2009).

Do latim *personae*, o conceito de **personalidade** remonta à antiguidade referindo-se às máscaras utilizadas por atores de teatro na Grécia antiga. No teatro grego havia mais máscaras do que atores o que pressupunha que estes mudassem de *personae* diversas vezes, para que o público beneficiasse dos diversos papéis que assumiam ao longo da peça (Engler 2009; Hansenne, 2004). Desde então, a personalidade chega aos nossos dias como “*o conjunto das estruturas internas do sujeito que lhe permitem organizar o seu comportamento e manter a sua individualidade*” (Oliveira 2010, p. 144). Assim, globalmente podemos assumir a personalidade como sendo um conjunto de estruturas ou características bio-psico-socio-axiológicas que sustentam o pensamento, o afeto e o comportamento mais ou menos regular do indivíduo.

Entre as várias teorias explicativas da personalidade, focar-nos-emos na teoria dos cinco grandes fatores, o modelo *Big Five*. Segundo Michael e Purper-Ouakil (2006) este modelo resulta de inúmeras investigações e consequentemente de numerosas validações. A sua origem assenta numa abordagem lexical que utiliza os discriminadores do comportamento para estabelecer traços que partem de análises fatoriais sucessivas. Uma das suas principais referências teóricas, Hansenne (2004, p. 27) define traço de personalidade como “*uma característica durável, a disposição do indivíduo para se comportar de uma determinada maneira em situações diversas*”.

Tendo em conta as várias transformações que ocorrem na adolescência quer ao nível fisiológico e morfológico será de prever que estas darão origem a implicações psicológicas. Por exemplo, Michel e Purper-Ouakil (2006) destacam que em termos de personalidade há uma continuidade em termos dos padrões de reatividade que se vai exprimindo no comportamento, enquanto Caspi, Roberts e Shiner (2005) apresentam a perspetiva da estabilidade e mudança da personalidade e o facto de características da personalidade se encontrarem ligadas a comportamentos mais adaptativos nesta etapa do desenvolvimento. Estes autores assumem que no final da adolescência há modificações ao nível da personalidade, nomeadamente: declínio do neuroticismo e da desinibição comportamental, aumento da amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Realmente a personalidade adolescente é pautada por controvérsias e ambiguidades, decorrentes da assunção de estatuto por parte do indivíduo. Numa altura em que a

sociedade diz ao adolescente que já não é criança, mas também ainda não é adulto, gera-se uma dificuldade por parte do adolescente em ocupar o seu lugar e, por vezes, adequar o seu comportamento aquilo que é esperado pela sociedade.

Muñiz (1989) define o *insucesso escolar* como uma grande dificuldade que o aluno, com um nível de inteligência normal ou superior, pode experienciar para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade. Reconhece-se igualmente que no insucesso escolar se gera uma inibição intelectual para com os objetivos dos conhecimentos escolares, sendo muitas vezes correlacionado com as inaptações de todos os tipos. Claro que a complexidade do problema não pode ser interpretada parcialmente, mas numa visão global, considerando todos os fatores pessoais, interpessoais e institucionais, embora, conforme as circunstâncias, alguns possam ser predominantes (Oliveira & Oliveira, 1996).

O (in)sucesso escolar é um assunto extremamente complexo, dado que facilmente encontramos alunos com elevados recursos cognitivos mas que fracassam e alunos mais modestos intelectualmente e que obtêm sucesso; há alunos pobres e de meios degradados que obtêm bons resultados, enquanto outros mais abastados e de ambientes mais favorecidos que não obtêm sucesso... Segundo Coslin (2002) ter sucesso na escola significa alcançar um determinado fim, levar a cabo um empreendimento, assimilar conteúdos de ensino e responder de forma adequada aos desafios colocados pelo sistema de ensino aprendizagem. Neste contexto, reconhece-se que o sucesso advém de vários fatores, nomeadamente: recursos mentais, a autoestima, a eficácia no trabalho, a autodisciplina e a capacidade de diferir as gratificações.

A perspetiva *temporal de futuro* constitui uma das características mais básicas do comportamento humano e um fator motivacional no contexto escolar. De acordo com Novo (2010) “a perspetiva temporal futura dos indivíduos tem um impacto motivacional e comportamental, estando correlacionada com padrões mais adaptativos e, portanto, de sucesso”. Kurt Lewin (1942, in Díaz-Morales, 2006), definiu a perspetiva temporal como a visão psicológica total que cada um tem do seu futuro e passado, numa determinada altura. Na perspetiva de Zimbardo e Boyd (1999) o futuro, tal como o passado, nunca é experienciado diretamente, é um estado mental psicologicamente construído e funciona como um andaime para o sucesso escolar. As crenças e expectativas no futuro determinam, em parte, o que acontece no presente,

nomeadamente contribuindo para o modo de pensar, de sentir e de se comportar, ou seja, os períodos temporais (passado, presente, futuro) influenciam o modo como o indivíduo organiza e atribui significado às experiências.

Inúmeras investigações desenvolvidas nos últimos tempos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; O’Conner & Paunonen, 2007; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009; Poropat, 2011; Ackerman, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2011) indicam correlações significativas entre algumas dimensões de personalidade e o desempenho escolar, o que significa que as dimensões da personalidade podem explicar a variância do rendimento escolar dos alunos. De acordo com a maioria destas investigações, a conscienciosidade apresenta-se como a dimensão da personalidade com maior ligação ao rendimento académico. Assim, um aluno cuja conscienciosidade seja elevada terá maior probabilidade de ter sucesso académico, do que um aluno que tenha baixos níveis nesta dimensão da personalidade. Em muitas situações esta relação é interpretada como uma fonte motivacional uma vez que os estudantes conscienciosos têm maior tendência a ser mais motivados perante as tarefas escolares. Contrariamente, o neuroticismo tem sido apontado como um preditor de insucesso escolar (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; O’Conner & Paunonen, 2007; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009; Poropat, 2011; Ackerman, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2011), uma vez que os alunos com maior estabilidade emocional têm tendência a ter melhor rendimento académico do que aqueles que apresentam maior índice de stress e ansiedade.

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 424 adolescentes, desde o 9º ano de escolaridade até ao 12º ano de escolaridade, de três instituições de ensino da zona centro. A recolha de dados foi feita de forma aleatória, sendo a única condição frequentar o 9º, 10º, 11º ou 12º anos.

Quadro 1. *Distribuição da amostra por idade, sexo e retenções escolares*

<i>Variáveis</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Idade</i>	13-16	286	67,5
	17-20	138	32,5
<i>Sexo</i>	Masculino	140	33
	Feminino	284	67

<i>Retenções escolares</i>	Nenhuma vez	294	69,3
	Uma ou mais vezes	130	30,7

Na amostra em estudo (*Quadro 1*) a faixa etária dominante é o grupo dos 13 aos 16 anos (67,5%), seguida da faixa etária, dos 16 aos 20 anos (32,5%). No que concerne ao sexo, 67% da amostra pertence ao sexo feminino e 33% ao sexo masculino. O número de sujeitos que já tiveram uma ou mais retenções é de 130 sujeitos, o que corresponde a 30,7% da amostra, os restantes 69,3% referem nunca ter estado em situação de retenção escolar.

Procedimento

Após pedido de autorização às entidades escolares e aos pais, assim como obtido o consentimento dos adolescentes procedeu-se à recolha de dados. Numa primeira fase recolheram-se os dados apenas em turmas de 9º ano, posteriormente em turmas dos 10º, 11º e 12º anos. Para a recolha de dados foram utilizados: o questionário sociodemográfico, o Inventário de Personalidade NEO-FFI20 (Bertoquini & Pais Ribeiro, 2005) e o Inventário de Perspetiva Temporal (janeiro, 2010).

Resultados

Quadro 2. As dimensões da personalidade (NEO-FFI20)

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>
Neuroticismo	424	20	90	54,27	13,58
Extroversão	424	25	100	75,91	13,03
Abertura à experiência	424	20	100	62,45	14,82
Amabilidade	424	20	125	67,42	13,22
Conscienciosidade	424	30	100	73,16	11,47

Os resultados obtidos na análise das dimensões da personalidade (*Quadro 2*) mostram que os adolescentes em estudo possuem níveis elevados de extroversão ($M=75,91$) e de conscienciosidade ($M=73,16$), sendo a dimensão do neuroticismo ($M=54,27$) a que obtém a pontuação mais baixa.

Quadro 3. *As dimensões da personalidade em função da idade*

	Idade	N	Média	Desv. Padrão	t	p
Neuroticismo	13-16	286	53,78	13,89	-1,076	.283
	17-20	138	55,29	12,90		
Extroversão	13-16	286	77,24	12,81	3,056	.002
	17-20	138	73,15	13,08		
Abertura à experiência	13-16	286	62,05	14,99	-.815	.416
	17-20	138	63,30	14,45		
Amabilidade	13-16	286	68,25	12,81	1,876	.061*
	17-20	138	65,69	13,92		
Conscienciosidade	13-16	286	73,62	11,67	1,185	.237
	17-20	138	72,21	11,02		

*Nível de significância <.10

De acordo com o *Quadro 3*, verifica-se que existe uma correlação estatisticamente significativa no que concerne à extroversão ($p=.002$) em função da idade, ou seja, face à média superior na faixa etária dos 13-16 anos ($M=77,24$) face à faixa etária dos 17-20 anos ($M=73,15$). Concluímos que os elementos com idade compreendida entre os 13-16 anos tendem a apresentar um nível de extroversão significativamente superior aos de 17-20. Com o nível de significância $p \leq .10$, podemos verificar que a amabilidade apresenta uma relação estatisticamente significativa com a idade, sendo que a faixa etária dos 13-16 anos possui uma média mais alta ($M=68,25$), quando comparada à faixa etária dos 17-20 anos ($M=65,69$). Quando confrontamos os resultados com a literatura de referência, verificamos que a globalidade não faz uma divisão etária da adolescência, pelo que o presente estudo se apresenta como novidade.

Quadro 4. *As dimensões da personalidade em função do sexo*

	Sexo	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Neuroticismo	Masculino	140	53,86	14,65	-.438	.662
	Feminino	284	54,47	13,04		
Extroversão	Masculino	140	77,96	12,88	2,294	.022
	Feminino	284	74,89	13,00		
Abertura à experiência	Masculino	140	57,75	13,35	-4,702	.000
	Feminino	284	64,77	14,97		
Amabilidade	Masculino	140	66,25	12,93	-1,277	.202
	Feminino	284	67,99	13,35		
Conscienciosidade	Masculino	140	72,79	11,71	-.472	.637
	Feminino	284	73,35	11,37		

Relativamente à relação do sexo com as dimensões da personalidade confirma-se uma correlação significativa no domínio da extroversão ($p=.022$), com a média masculina superior ($M=77,96$) à média feminina ($M=74,89$), o que significa que os elementos do sexo masculino apresentam níveis de extroversão significativamente mais altos que os elementos do sexo feminino. Na abertura à experiência verifica-se uma correlação significativa invertida ($p=.000$) com o sexo. De acordo com estes resultados o sexo feminino apresenta uma média superior ($M=64,77$), quando comparado com o sexo masculino ($M=57,75$). Recordamos que a abertura à experiência é uma dimensão ligada à cognição, ou seja, encontra-se relacionada com o intelecto. As escalas da abertura à experiência, encontram-se na investigação moderadamente correlacionadas com medidas de inteligência e de rendimento escolar segundo (Costa & McCrae, 1992).

Algumas investigações (Novo, 2010; Morton, Tyran & Wengström, 2011) referem que existem diferenças entre as dimensões da personalidade e o sexo, de acordo com estas investigações, as mulheres apresentam níveis mais altos em todas as dimensões, com exceção da desinibição que equivale à nossa dimensão de extroversão, facto que vai de encontro aos resultados obtidos nesta investigação. Também Morton, Tyran e Wengström (2011) explicam os resultados colocando ênfase na história dos papéis sociais, onde homens e mulheres são socializados de acordo com papéis diferentes inerentes a cada sexo, em que as mulheres são educadas para serem mais calmas e passivas, enquanto os homens são educados com maior liberdade, logo, os elementos de sexo masculino por norma apresentam níveis de extroversão mais altos,

enquanto os elementos do sexo feminino apontam para níveis mais baixos de extroversão.

Quadro 5. *As dimensões da personalidade em função das retenções escolares*

	Quantas vezes reprovaste?	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Neuroticismo	Nenhuma vez	294	53,30	14,07	-2,350	.019
	Uma ou mais vezes	130	56,46	12,16		
Extroversão	Nenhuma vez	294	76,39	12,84	1,157	.248
	Uma ou mais vezes	130	74,81	13,42		
Abertura à experiência	Nenhuma vez	294	63,38	14,73	1,953	.051*
	Uma ou mais vezes	130	60,35	14,84		
Amabilidade	Nenhuma vez	294	68,20	13,71	1,831	.068*
	Uma ou mais vezes	130	65,65	11,90		
Conscienciosidade	Nenhuma vez	294	74,81	11,25	4,564	.000
	Uma ou mais vezes	130	69,42	11,13		

*Nível de significância $\leq .10$

Relativamente à relação entre as dimensões da personalidade e as retenções escolares, verifica-se que os alunos que nunca reprovaram têm médias mais elevadas praticamente em todas as dimensões da personalidade, com exceção do neuroticismo cuja média é mais elevada nos alunos que já reprovaram. Encontrou-se uma relação estatisticamente significativa e invertida ($p=.019$) entre o neuroticismo e o (in)sucesso escolar o que significa que os alunos que já reprovaram tendem a apresentar maiores níveis de neuroticismo ($M=56,46$), enquanto que aqueles alunos que nunca reprovaram têm níveis mais baixos ($M=53,30$). Estes resultados mostram que quanto mais vezes se reprova maiores são os níveis de neuroticismo e quanto menos se reprova menores são os níveis de neuroticismo. De acordo com vários estudos (Ackerman, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2011; Ferreira & Alves, 2011; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009; Carvalho & Novo, 2010; Poropat, 2011; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003, 2008), o neuroticismo é tendencialmente associado ao fraco rendimento escolar, situação que se verifica também neste estudo, uma vez que os alunos que apresentam maiores níveis de neuroticismo são aqueles que têm ou já tiveram situações de (in)sucesso escolar. Chamorro-Premuzic e Furnham (2003) verificaram que a dimensão neuroticismo tende a ser um preditor do negativo desempenho académico o que vai de encontro aos resultados obtidos no nosso estudo, uma vez que os alunos em situação de

(in)sucesso escolar revelam níveis mais altos de neuroticismo do que os que têm sucesso escolar. Os alunos com maiores níveis de neuroticismo tendem a ser mais instáveis emocionalmente e a experienciar situações de stress e ansiedade, que não jogam a favor do rendimento académico positivo.

Encontrou-se ainda uma relação estatisticamente significativa na conscienciosidade ($p=.000$), sendo que os alunos que não apresentam retenções escolares, têm níveis de conscienciosidade mais elevados ($M=74,81$), quando comparados com os alunos que têm ou já tiveram em situação de retenção(ões) escolar(es) ($M=69,42$). De acordo com várias investigações (Ackerman, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2011; Ferreira & Alves, 2011; Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009; Carvalho & Novo, 2010; Poropat, 2009; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003, 2008), a conscienciosidade é uma das dimensões da personalidade mais consistentemente associada ao desempenho académico, o que não é de estranhar uma vez que os indivíduos conscienciosos são organizados, persistentes e motivados, fatores que facilitam o desempenho escolar. Os resultados destes estudos vão de encontro às investigações, corroborando a relação entre a conscienciosidade e o desempenho escolar (Poropat, 2009)

Se fizermos uma análise aos resultados com um nível de significância ($p \leq .10$), ainda podemos verificar relação estatisticamente significativa também ao nível da abertura à experiência ($p=.051$) e da amabilidade ($p=.068$). Também com este nível de significância podemos verificar a relação estatisticamente significativa entre a amabilidade e as retenções escolares, sendo que os alunos que nunca tiveram nenhuma retenção escolar, apresentam um nível de amabilidade maior. Embora mais controversa e menos consensual, também Farsides e Woodfield (2003, in Novo e Carvalho, 2010) identificaram uma relação positiva entre a amabilidade e os resultados escolares, pois pressupõe-se que a amabilidade tenha um impacto positivo devido à facilitação da cooperação e dedicação à aprendizagem.

No caso da abertura à experiência, os elementos da amostra que nunca tiveram situação de retenção escolar possuem uma média mais elevada ($M=63,38$), quando comparados aos alunos que já tiveram em situação de retenção escolar ($M=60,35$). No que concerne à abertura experiência, também esta se encontra associada ao rendimento

escolar, na medida em que elevados níveis desta dimensão da personalidade, podem ser indicativos de criatividade, curiosidade, flexibilidade e originalidade.

Quadro 6. *A perspetiva temporal (IPT)*

	<i>n</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>
Orientação futuro	424	21	74	50,67	10,12
Orientação presente	424	14	100	60,04	15,96
Orientação passado	424	18	100	69,11	16,69
Visão ansiosa do futuro	424	14	89	41,30	17,42

No que concerne à perspetiva temporal destaca-se a média mais alta na orientação para o passado ($M=69,11$), seguido da orientação para o presente ($M=60,04$); a média mais baixa verifica-se na visão ansiosa do futuro ($M=41,30$). Pode ainda verificar-se que os valores da visão ansiosa do futuro, corroboram os valores obtidos na dimensão do neuroticismo (*quadro 2*) dado que ambos são valores baixos. Um estudo levado a cabo por Ortuño e Janeiro (2010) obteve resultados que indicam que o grupo etário dos 16 aos 20 anos de idade apresentam os valores mais elevados na subescala da orientação para o passado. Interessante de verificar é o facto dos adolescentes da amostra, bem como o grupo mais novo do estudo dos autores citados, contrariamente ao que seria de esperar, obtiveram os dados mais elevados na orientação para o passado, o que Ortuño e Janeiro (2010, p. 43) consideraram “*uma visão mais saudosista dos tempos de infância*”.

Quadro 7. *A Perspetiva Temporal em função da idade*

	Idade	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Orientação futuro	13-16	286	51,17	10,01	1,457	.146
	17-20	138	49,64	10,31		
Orientação presente	13-16	286	61,03	15,75	1,856	.064*
	17-20	138	57,97	16,26		
Orientação passado	13-16	286	69,36	16,45	.432	.666
	17-20	138	68,61	17,24		
Visão ansiosa do futuro	13-16	286	41,73	17,03	.739	.460
	17-20	138	40,40	18,23		

*Nível de significância ≤ 10

De acordo com o quadro 7, não se verificou uma relação estatisticamente significativa, com o nível de significância $p \leq .050$, entre a perspetiva temporal e nenhuma das faixas etárias. No entanto, quando analisados os resultados com o nível de significância $p \leq .10$, verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a orientação para o presente ($p = .064$), verificando-se que os adolescentes pertencentes à faixa etária dos 13 aos 16 anos, têm uma maior orientação para o presente ($M = 61,03$), do que os alunos da faixa etária dos 17 aos 20 anos. Estes resultados acabam por ser justificados pelo facto de serem faixas etárias muito próximas e que por norma não revelam diferenças.

Quadro 8. *A Perspetiva Temporal em função do sexo*

		Sexo	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Desv. Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Orientação futuro	para o	Masculino	140	49,65	9,08	-1,466	.143
		Feminino	284	51,18	10,57		
Orientação presente	para o	Masculino	140	62,36	14,23	2,229	.027
		Feminino	284	58,89	16,65		
Orientação passado	para o	Masculino	140	68,34	15,77	-.667	.505
		Feminino	284	69,49	17,15		
Visão ansiosa futuro	do	Masculino	140	45,69	17,93	3,698	.000
		Feminino	284	39,13	16,77		

$p < .05$

No que diz respeito à perspetiva temporal, encontrou-se uma relação estatisticamente significativa entre a orientação para o presente e o sexo ($p = .027$). Os elementos do sexo masculino têm maior nível de orientação para o presente ($M = 62,36$) do que os elementos do sexo feminino ($M = 58,89$). De acordo com os resultados verifica-se ainda uma correlação positiva entre a visão ansiosa do futuro e o sexo ($p = .000$), sendo que os elementos do sexo masculino apresentam níveis mais altos de visão ansiosa do futuro ($M = 45,69$) comparativamente ao sexo feminino ($M = 39,13$). Athawale (2004) explica que o sexo interfere com a perspetiva temporal, ou seja, os homens têm maiores níveis de orientação para o presente, comparativamente às mulheres, enquanto as mulheres revelam maiores índices de orientação para o futuro, quando comparadas aos homens.

Quadro 9. *A Perspetiva Temporal em função das retenções escolares*

	Quantas vezes reprovaste?	N	Média	Desv. Padrão	t	p
Orientação para o futuro	Nenhuma vez	294	51,54	9,98	2,678	.008
	Uma ou mais vezes	130	48,71	10,20		
Orientação para o presente	Nenhuma vez	294	58,93	16,35	-2,146	.032
	Uma ou mais vezes	130	62,53	14,79		
Orientação para o passado	Nenhuma vez	294	68,57	16,70	-.999	.319
	Uma ou mais vezes	130	70,33	16,69		
Visão ansiosa do futuro	Nenhuma vez	294	39,35	16,86	-3,518	.000
	Uma ou mais vezes	130	45,71	17,90		

 $p < .05$

No que concerne à perspetiva temporal e às retenções escolares, pode verificar-se que há correlação estatisticamente significativa entre as retenções escolares e a orientação para o futuro ($p=.008$), orientação para o presente ($p=.032$) e visão ansiosa do futuro ($p=.000$). Na orientação para o futuro verifica-se que os alunos que nunca reprovaram apresentam níveis mais altos ($M=51,54$) do que os alunos que já reprovaram ($M=48,71$).

Em termos de orientação para o presente, uma vez que temos uma relação estatisticamente significativa e invertida, podemos concluir que quando há níveis altos de orientação para o presente há situações de retenção escolar e quando há menores níveis de orientação para o presente, não há situações de retenções escolares, ou seja, quanto mais retenções maior orientação para o presente. Por fim, em relação à visão ansiosa do futuro são os alunos que já reprovaram que possuem maior nível ($M=45,71$), comparativamente aos alunos que nunca reprovaram ($M=39,35$).

Carvalho, Pocinho e Silva (2010) salientam a importância que a perspetiva temporal assume na vida dos adolescentes, principalmente pelo caráter motivacional que lhe atribuem. Uma perspetiva temporal orientada para o futuro pode levar um adolescente a ter melhor empenho e consequentemente desempenho para atingir os seus objetivos, influenciando o investimento de cada um no seu futuro. Zimbardo e Boyd (1999) salientam o caráter adaptativo da perspetiva temporal de futuro, na medida em que estes estão ligados ao menor envolvimento em comportamentos de risco e possibilidade de alcance de habilitações académicas mais elevadas, logo pressupõe resultados de sucesso não só ao nível académico, mas também em termos de vida.

Quadro 20. *As dimensões da personalidade e a Perspetiva Temporal*

	Orientação para o futuro		Orientação para o presente		Orientação para o passado		Visão ansiosa do futuro	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Neuroticismo	-.154	.001	.059	.226	.193	.000	.275	.000
Extroversão	.270	.000	.129	.008	.172	.000	-.083	.090*
Abertura à experiência	.212	.000	-.256	.000	.055	.262	-.232	.000
Amabilidade	.042	.386	.051	.291	.133	.006	-.054	.267
Conscienciosidade	.483	.000	-.144	.003	.137	.005	-.180	.000

*Nível de significância $\leq .10$

Por fim, no que concerne à relação entre as dimensões da personalidade e a perspetiva temporal, pode-se verificar que o neuroticismo se correlaciona positivamente com a orientação para o futuro ($p=.001$), a orientação para o passado ($p=.000$) e, por fim, a visão ansiosa em relação ao futuro ($p=.000$). No que diz respeito à extroversão, esta correlaciona-se positivamente com a orientação para o futuro ($p=.000$), a orientação para o presente ($p=.008$) e a orientação para o passado ($p=.000$). Na abertura à experiência existe correlação positiva com a orientação para o futuro ($p=.000$), a orientação para o presente ($p=.000$) e a visão ansiosa do futuro ($p=.000$). Em relação à conscienciosidade pode-se verificar que há correlação com a orientação para o futuro ($p=.000$), a orientação para o presente ($p=.003$), a orientação para o passado ($p=.005$) e a visão ansiosa do futuro ($p=.000$). Se fizermos a análise com o nível de significância $\leq .10$ ainda encontramos relação estatisticamente significativa entre a extroversão e a visão ansiosa do futuro ($p=.090$). Neste sentido, recordamos os estudos realizados por Jones e Brown (2005, in Nobre & Janeiro, 2010), que demonstram relação entre algumas dimensões da personalidade e a perspetiva temporal, nomeadamente: a orientação para o presente se encontra relacionada positivamente com a extroversão; a orientação temporal para o passado está correlacionada positivamente com o neuroticismo e negatividade e com a depressão. Ainda os mesmos autores, defendem que a orientação para o futuro está relacionada positiva e significativamente com a conscienciosidade e extroversão.

Conclusões

A identificação objetiva dos fatores individuais que interferem no rendimento académico do aluno, revestem-se de crucial importância na área da educação, por várias razões: primeiramente devido à importância em termos de intervenção no insucesso escolar, pois se soubermos quais os fatores individuais que mais se relacionam com o rendimento académico, mais estratégias objetivas se podem implementar para sanar o problema, uma vez que se começa a perceber quais os alunos que terão mais ou menos dificuldades; depois, quanto maior o conhecimento acerca da problemática do (in)sucesso escolar, melhor os professores poderão ser preparados e dotados de estratégias mais adequadas ao encontro do perfil dos alunos, para promover o sucesso académico; promove-se a escola inclusiva, que só com um conhecimento mais alargado acerca das características dos alunos poderá ajudar na construção de projetos educativos capazes de responder às necessidades, potencialidades e expectativas dos alunos; por fim, em termos de orientação escolar e profissional representa um grande passo, na medida em que salienta a importância do psicólogo do desenvolvimento e da educação nas escolas.

Na extensão deste estudo destaca-se o facto de os adolescentes terem maior ligação ao passado, ao invés de terem maior orientação para o futuro. Este dado é importante se analisarmos que, nestes anos de escolaridade, os alunos supostamente deverão realizar escolhas pelo menos ao nível do projeto vocacional, logo seria mais lógico que estes apresentassem maiores níveis de orientação para o futuro. Concomitantemente, isto pode ser a evidência de que a maturidade vocacional se atinge cada vez mais tarde, no sentido em que os alunos estão a assumir essa responsabilidade cada vez mais tarde.

Pode verificar-se que os níveis de extroversão no sexo masculino continuam a ser maiores do que no feminino, sabendo que esta dimensão se encontra por vezes associada a pouca concentração e atenção, estes resultados acabam também por justificar o porquê de frequentemente associarem as raparigas a melhores resultados escolares, principalmente no que toca a disciplinas mais teóricas. Neste estudo corroboraram-se os resultados obtidos noutros estudos, onde se associa a conscienciosidade e o neuroticismo ao rendimento escolar. A amabilidade encontra-se

relacionada com a idade, sendo a faixa etária mais nova (13 aos 16 anos) aquela que tem os níveis de amabilidade mais altos. Estes resultados acabaram por ser uma surpresa uma vez que a amabilidade tem tendência a aumentar com a idade e, neste caso, verifica-se a situação inversa.

Em termos de perspetiva temporal os resultados obtidos validam a perspetiva de Volder e Lens (1982), que afirmam que o investimento escolar é maior quanto maiores forem os planos traçados para o futuro, mesmo que à partida não gostem de algumas atividades. Recorda-se o caráter motivacional que a perspetiva temporal orientada para o futuro pode exercer sobre o rendimento académico presente do aluno. Assim, abre-se uma porta para uma lógica de intervenção que assente em estratégias que promovam a perspetiva temporal futura nos alunos, já que esta tem um cariz adaptativo e está relacionada com o desempenho académico do aluno. Esta perspetiva acaba por ser um novo desafio no campo da psicologia da orientação. Sai, assim, reforçado o papel do psicólogo escolar, uma vez que pode ser um importante mediador do processo de construção de projetos de vida e a compreensão do valor das tarefas escolares para a obtenção destes projetos. Estes resultados apelam a uma orientação vocacional contínua e não pontual, por forma a essa construção de projetos de vida possa ser trabalhada ao longo de toda a escolaridade do aluno, promovendo competências pessoais, sociais e profissionais. Finalmente, realça-se a importância de estudos que foquem as variáveis individuais da pessoa de modo a estabelecer um perfil dinâmico que indique as características do aluno com sucesso ou insucesso escolar. Porque um passo bem dado no presente, pode ser uma extraordinária contribuição para um grande futuro.

Referências

Bibliográficas

- Ackerman, P.; Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2011). Trait complexes and academic achievement: old and new ways of examining personality in educational contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 27-40.
- Athawale, R. (2004). Cultural, gender and socioeconomic differences in time perspective among adolescents. <http://alldissertations.com/full.php?id=102560>, consultado em 1 de novembro de 2012.
- Bertoquini, V & Ribeiro, J. (2006). Estudo de formas muito reduzidas do modelo dos cinco fatores da personalidade. *Psychologica*, 43, 193-210.

- Bilde, J.; Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and instruction*, 21, p. 332-344.
- Carvalho, R.G. (2007). *Perspetiva temporal de futuro em contexto educativo: um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da madeira*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta de Lisboa.
- Carvalho, R.G. & Novo, R.F. (2010). Personalidade e percurso académico: estudos com adolescentes portugueses. In *I Simpósio de Investigação da Faculdade de Psicologia*. Universidade de Lisboa.
- Carvalho, R., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, p. 411-418.
- Caspi, A., Roberts, B. & Shiner, R. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Reviews Psychology*, 56, p. 453-484
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence*, 36(6), 564-573.
- Coimbra de Matos, A. (2002), *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1993). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coslin, P.G. (2002). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). NEO PI-R – Manual profissional. Lisboa: Cegoc.
- Deconchy, J.P. (1981). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Delaroche, P. (2006). *A adolescência – desafios clínicos e terapêuticos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Perspetiva temporal future y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22, p. 52-59.
- Engler, B. (2009). *Personality theories*. E.U.A.: Eighth Edition.
- Ferreira, C. & Alves, P. (2011). A personalidade e os resultados escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(45), 79-92.
- Furnham, A.; Monsen, J. & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, big five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 769-782.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Janeiro, I. (2006). *A perspetiva temporal, as crenças atribucionais, a autoestima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira em estudantes dos 9º ao 12º anos*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Madueño, C. (2006). *Conheça os seus filhos – testes para adolescentes*. Lisboa: Paulus Editora.
- Michel, G. & Purper-Ouakil (2006). *Personalidade e desenvolvimento – do normal ao patológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morton, R.; Tyran, J.R. & Wengström (2011). Personality traits and the gender gap in ideology. <http://politics.as.nyu.edu/docs/IO/2797/GenderGap.pdf>, consultado em 1 de novembro de 2012.
- Muñiz, B.M. (1989). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Novo, R. (2010). Personalidade e percurso académico: uma perspetiva para além dos traços. In *atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em psicologia*. Universidade do Minho.
- Ortuño, V. & Janeiro, I. (2010). Análise das diferenças na perspetiva temporal em vários grupos etários através do IPT e do ZTPI. In *atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em psicologia*. Universidade do Minho.
- O’Conner, M. & Paunonen, S. (2007). Big five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar I*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J.H. (2010). *Psicologia da Educação - vol. 1 - Aprendizagem- aluno*. Porto: LivPsic.
- Pocinho, M.D. & Canavarro, J.M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias e as aulas?* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of Personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2) p. 332-338.
- Poropat, A. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 41-58.
- Quiles, M.J. & Espada, J.P. (2009). *Educar para a autoestima – propostas para a escola e para o tempo livre*. Sintra: K Editora.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W.A. (2003). *Psicología do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de ser – textos sobre adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Volder, M.L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 127

BATERÍA AURORA (INTELIGENCIA ANALÍTICA Y PRÁCTICA) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Laura Llor Zaragoza*

Dra. Carmen Ferrándiz García*

Dra. Mercedes Ferrando Prieto*

Dra. Mari Carmen Fernández**

Departamento Psicología Educativa y de la Educación*, Departamento de Didáctica y
Organización Escolar**
(Universidad de Murcia)

ABSTRACT

El objetivo del trabajo consiste en estudiar la Batería Aurora mediante la evaluación de la inteligencia Analítica y Práctica como predictores del rendimiento académico. Para evaluar la inteligencia exitosa, se adaptó la Batería Aurora para medir la inteligencia analítica y práctica de los alumnos de Educación Primaria en España. La muestra estuvo formada por 234 alumnos, 47 % niños y 53% niñas, de Educación Primaria con edades entre los 9 y 12 años ($M = 10.22$; $DT = .90$), pertenecientes a escuelas públicas y concertadas de la Región de Murcia, cursando de 4º hasta 6º de Educación Primaria. Los instrumentos utilizados fueron los once subtests de la Batería Aurora (Analítica: palabras homónimas, metáforas, tarjetas matemáticas, álgebra, tangramas y barcos; Práctica: mapas, cambio de dinero, decisiones, sombras y cortes de papel). Las tareas en los subtests se presentaban en tres modalidades de lenguaje (verbal, numérico y pictórico). Los resultados obtenidos presentan una asociación estadísticamente significativa entre los subtests y las asignaturas curriculares (y además su media), siendo menores en el caso del subtest de tangramas. Las correlaciones se

presentan más elevadas con las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del medio. Las tareas de la Inteligencia Analítica predicen mejor el rendimiento académico.

Palabras Clave: Rendimiento académico; Inteligencia exitosa; Inteligencia Analítica y Práctica.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el propósito de describir la teoría de la Inteligencia Exitosa, en la que se basa la Batería Aurora. En el trabajo empírico analizamos la evaluación de la subescala de la Inteligencia Analítica y de la Práctica y la relación que tiene con el rendimiento académico.

La Inteligencia Exitosa es la habilidad intencional de las personas para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios y de nuestra sociedad y cultura (Sternberg, 1997/1997). Es útil porque permite que los individuos puedan distinguir sus puntos fuertes así como sus lagunas, y de esta forma rentabilizar sus puntos fuertes y compensar o corregir sus dificultades. La Inteligencia Exitosa comprende tres tipos de inteligencias: Analítica, Práctica, y Creativa.

La Inteligencia Analítica (IA) o académica es la capacidad para razonar y pensar con lógica cuando se trabaja con actividades relacionadas con la escritura, el debate, la solución de problemas matemáticos y la investigación. Para valorarla se han diseñado cinco tareas (tangramas, barcos flotantes, palabras homónimas, metáforas, problemas de álgebra), cuyo objetivo es valorar las habilidades o componentes de la Inteligencia Analítica: a) reconocer la existencia de los problemas; b) definir su naturaleza; c) seleccionar los pasos necesarios para resolverlos; d) combinar los pasos dentro de una estrategia eficaz; e) diversificar la representación; f) determinar la localización de los recursos para la solución del problema; g) controlar y supervisar la solución y h) evaluar la solución.

La Inteligencia Práctica (IP) es la capacidad para aplicar el conocimiento a la solución de los problemas de la vida real. La IP supone aplicar los componentes de la inteligencia para lograr la adaptación, el modelado y la selección del medio ambiente en función de la experiencia y de las situaciones de la vida diaria. Para valorarla se han diseñado seis tareas en la Batería Aurora (cortes de papel, sombras de juguetes, toma de decisiones, mapas logísticos, y cambio de dinero). Estas actividades están orientadas a valorar la eficacia del alumno para utilizar sus recursos intelectuales para resolver situaciones de la vida diaria.

La Inteligencia Creativa o Sintética se refiere a la capacidad para encontrar, inventar, descubrir, crear y generar ideas que son nuevas y valiosas. Estas habilidades son parte importante de la creatividad (Sternberg & Lubart, 1995/1997). Para medirla se han diseñado diferentes tareas (portadas de libros; múltiples usos; conversaciones inanimadas; lenguaje figurativo y conversaciones numéricas).

En definitiva, la Inteligencia Exitosa es un concepto importante porque permite entender la manera que tienen los estudiantes de combinar las tres inteligencias (analítica, sintética y práctica) para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural. Así pues, las habilidades analíticas son necesarias para analizar y evaluar las opciones disponibles en la vida; las creativas, para generar dichas opciones; y las prácticas, para implementarlas y hacerlas funcionar. Es importante aprender cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva. Según esta teoría, una persona es (exitosamente) inteligente en virtud del desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir el éxito según éste haya sido definido por la persona. Lo interesante es que la persona logre el equilibrio entre las tres (Bermejo, Sternberg, & Prieto, 1996).

La Batería Aurora se ha diseñado para evaluar las habilidades que llevan a la excelencia no sólo dentro del contexto escolar, sino también en la vida práctica a lo largo de la misma, cuando se termina la escolaridad. Es decir, la Batería está diseñada para evaluar el potencial de los alumnos superdotados que rutinariamente no detecta el sistema escolar, mediante los métodos tradicionales (rendimiento académico y test de inteligencia psicométrica); además también evalúa a los niños con dificultades de aprendizaje (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008; Sternberg & Grigorenko 2008).

Esta Bateria consta de diecisiete actividades a través de las cuales se evalúan las habilidades analíticas, creativas y prácticas de los alumnos superdotados (Chart et al., 2008).

Cabe destacar el estudio de Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg y Grigorenko (2012) en el que se ha utilizado dicha Bateria con dos fines: uno, para identificar alumnos superdotados y compararlos con los identificados con tests de rendimiento académico; el otro, para diseñar perfiles de superdotados en Educación Primaria y Secundaria.

En este trabajo los autores administraron tres instrumentos: la Bateria Aurora y dos tests clásicos de rendimiento (KS y MidYIS) utilizados en el sistema escolar Británico.

Para evaluar el rendimiento en Educación Primaria se emplearon los tests Key Stage (KS1 y KS2), que son parte del sistema de control académico inglés y se administran a los niños de Educación Primaria (son tests de papel y lápiz), junto con las evaluaciones de los profesores para indicar si los alumnos están trabajando o no de acuerdo al nivel esperado según la edad y la materia académica. Mientras que el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria se midió mediante el MidYIS (Middle Years Information System; Center for Evaluation and Monitoring, 2010). Este test se administra al final del 6º nivel o principios del 7º (entre 11 y 12 años). Esta prueba se describe como una buena línea base para medir la habilidad y aptitud para aprender o del aprendizaje.

La Bateria Aurora se administró a todas las clases en tres sesiones, una por día. Además, para la identificación de alumnos superdotados con el Aurora, se eligió el percentil 90 para cada una de las habilidades (analítica, práctica y sintética) y para el dominio total. Este procedimiento es el seguido en Inglaterra donde el 10% de los niños, según el gobierno, deberían ser identificados como superdotados (Tan et al., 2009). Así pues, para los propósitos de esta investigación se consideró un superdotado analítico, creativo o práctico si estaba en el 10% superior de la inteligencia analítica, sintética o práctica respectivamente. El mismo procedimiento se utilizó para las puntuaciones según el dominio (verbal, figurativo y numérico). Todos los superdotados se determinaron tomando en cuenta las tres puntuaciones de las tres habilidades del Aurora, utilizando dos métodos diferentes. Primero, si un niño se situaba en el 10% por encima de, al menos, una de las habilidades (analítica, sintética, o práctica), se

consideró superdotado. Segundo, se calculó un índice según la habilidad media con las 3 puntuaciones (con el mismo percentil de 90 como criterio de corte).

Los resultados del trabajo de Kornilov et al. (2012) revelaron similitudes sorprendentes entre la habilidad y el dominio de los perfiles de los niños identificados como superdotados con el KS y MidYIS. La mitad de los perfiles mayoritariamente contrastaban la habilidad creativa con la habilidad práctica y analítica. La otra mitad de los perfiles de habilidad eran relativamente mesetarios, identifican a los niños que no tienen debilidades y fortalezas evidentes en las puntuaciones de las habilidades.

Después de esta revisión teórica presentamos nuestro estudio empírico con los datos procedentes de nuestra investigación.

MÉTODO

Este estudio tiene como objetivo estudiar la relación entre la Inteligencia Analítica y Práctica evaluada por la Batería Aurora y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria.

Muestra

La muestra de participantes inicial estuvo formada por un total de 440 alumnos que tras muerte experimental, se redujo a un total de 234 alumnos (47% niños, 53% niñas). Dichos alumnos tenían edades comprendidas entre los 9 y 12 años ($M = 10.22$, $DT = .90$) pertenecientes a centros públicos y concertados de la Región de Murcia, con nivel sociocultural medio. De ellos un 29.9% pertenecían a 4º de Educación Primaria, 36.8% eran de 5º de Educación Primaria, y un 33.3% pertenecían a 6º de Educación Primaria.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido: la Inteligencia Analítica y Práctica de la Batería Aurora (Chart et al., 2008) y el rendimiento académico. Las actividades de estas inteligencia son de respuestas múltiples y se presentan en tres modalidades de lenguaje (figurativo, verbal y numérico).

Inteligencia Analítica

Palabras Homónimas. Consta de 20 ítems, en los que se pide a los niños que completen una frase con dos palabras con la misma pronunciación pero que tengan significados distintos. Se han incluido tanto palabras homófonas como homógrafas. Se evalúa el nivel de vocabulario y la flexibilidad en el uso de las palabras dependiendo del contexto.

Metáforas Limitadas. Consta de nueve ítems a partir de los cuales se les pide a los alumnos que expliquen la relación aparente entre dos elementos que no están relacionados. Se valora la codificación, combinación y comparación selectiva. Las comparaciones, metáforas y símbolos sirven para establecer relaciones remotas que son características del pensamiento creativo.

Tarjetas matemáticas. Consta de cinco ítems que contienen una serie de números y letras, éstas tienen un valor previamente establecido. Uno de los dígitos ha sido reemplazado por una letra, el alumno debe descubrir de qué dígito se trata.

Álgebra. Consta de cinco ítems o problemas matemáticos, cuyo objetivo es resolver dichos problemas, cuya solución exige utilizar operaciones básicas y comprender un lenguaje de cierta complejidad.

Tangramas. Consta de 10 ítems, en los que se pide al alumno que complete una figura dada a partir de una serie de piezas. Valora los procesos de razonamiento abstracto como la capacidad de análisis-síntesis, las relaciones espaciales, los procesos lógicos y las estrategias de resolución de problemas.

Barcos flotantes. Consta de 10 ítems cuyo objetivo es valorar la habilidad para descubrir las relaciones complejas entre los tipos de amarre que se dan entre una serie de dibujos o fotografías de barcos. Son tareas que exigen establecer relaciones espaciales complejas.

Inteligencia Práctica

Mapas logísticos. Consta de 10 ítems cuyo objetivo es valorar la capacidad para: planificar y diseñar la ruta más rápida y eficaz para hacer las diferentes tareas. Requiere el uso de las siguientes habilidades: planificación precisa; manejo de relaciones espaciales; utilizar el tiempo necesario para hacer una buena planificación; usar de manera eficaz el conocimiento para hacer el plan; utilizar los recursos de manera

flexible para cambiar el plan; encontrar nuevas fuentes de información para establecer la planificación.

Cambio de dinero. Consta de cinco ítems cuyo objetivo es resolver diferentes situaciones y problemas en las que se utiliza el uso y manejo del dinero en la vida diaria. Implica rapidez y flexibilidad para manejar el dinero y su valor.

Decisiones. Se presentan al alumno unas situaciones y problemas que se pueden presentar en su vida diaria y cuya solución exige decidir qué hacer y qué alternativas elegir, para ello ha de valorar las ventajas y desventajas que puede tener la decisión tomada. Dicho proceso implica hacer uso del razonamiento y procesos de pensamiento para elegir una decisión a un problema que se le presente en la vida. Para tomar una decisión, el niño necesita conocer, comprender y analizar la situación, para así poder darle solución. Aunque los problemas y situaciones de las tareas son simples y cotidianos, la toma de decisiones exige considerar las consecuencias de una mala o buena elección.

Sombras de Juguetes. Consta de 8 ítems orientados a descubrir las diferentes perspectivas que proyectan juguetes iluminados desde un determinado ángulo. El niño debe descubrir que sombra corresponde al ángulo del que viene la luz. Se valora la perspectiva y el uso de las relaciones espaciales.

Cortes de Papel. Consta de 10 ítems mediante las cuales se muestran fotos de diferentes papeles doblados sobre sí mismos y en los que se realizan distintos cortes de tijera. El objetivo es valorar las relaciones espaciales.

En definitiva, los subtests evalúan las inteligencias utilizando tres dominios o lenguajes –verbal, numérico y figurativo (Sternberg, 1985; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamaki, & Grigorenko, 2001; Sternberg & Prieto, 1997; Sternberg, Prieto, & Castejón, 2000). El empleo de tres dominios trata de asegurar que los estudiantes que trabajan bien con una forma particular de representación, pero no con otra, se les da la oportunidad de mostrar sus habilidades. La evaluación utilizando este tipo de tareas nos permitía entender el papel de la Inteligencia Analítica y Práctica para explicar la alta habilidad (superdotación y talento).

Procedimiento

En una primera fase, se llevó a cabo un estudio piloto para adaptar la Batería Aurora a la población.

En una segunda fase, se seleccionaron y contactamos con centros de Educación Primaria y Secundaria públicos y concertados de la Región de Murcia de distintas localidades como Lorca, Mazarrón, Jumilla y Murcia. Se les envió una circular a los directores de los centros educativos, en la cual se explicaba en qué iban a consistir las pruebas que les íbamos a aplicar a los alumnos y pedimos la autorización de los padres.

En la tercera fase, se administraron los tests y se establecieron dos sesiones para aplicar los instrumentos de evaluación. En la primera sesión se administró el Test de la Inteligencia Analítica de la Batería Aurora, la duración fue aproximadamente de 90 minutos, a los 60 minutos se hacía un descanso. En la segunda sesión se aplicó el Test de la Inteligencia Práctica de la Batería Aurora, cuya duración fue de 60 minutos aproximadamente.

En la cuarta fase, se procedió a la corrección de los tests según las instrucciones propuestas por los autores de la Batería Aurora.

En la quinta fase, se creó una base de datos, codificándose los mismos y, por último, se realizaron los análisis estadísticos con el programa SPSS versión 19.

RESULTADOS

En la Tabla 1 describimos los resultados en los once subtests de la Batería Aurora, que estamos validando para los alumnos españoles de 4º hasta 6º de Primaria. Así se presenta la variabilidad de las puntuaciones totales de cada subtest (mínimo y máximo), la media y desviación típica, y por último la forma de distribución de los resultados (asimetría y curtosis).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los subtests de la Inteligencia Analítica y Práctica de la Batería Aurora

Subtests	N	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
Palabras homónimas	216	0	19	8.53	4.54	.167	-.739
Metáforas	216	6	30	18.07	4.12	.328	-.023
Tarjetas matemáticas	214	1	7	4.45	1.60	.201	-.984
Álgebra	206	0	7	2.18	1.57	1.00	1.27
Tangramas	216	0	8	3.55	1.64	.133	-.446
Barcos	216	0	10	5.52	2.81	-.111	-.998
Mapas	227	0	10	6.22	2.55	-.473	-.549
Cambio de dinero	227	0	13	5.26	3.20	.123	-.741
Decisiones	227	3	17	11.65	2.98	-.489	-.298
Sombras	227	0	8	3.75	2.02	.001	-.764
Cortes de papel	227	0	9	5.06	2.12	-.055	-.861

Como podemos apreciar, la distribución de las puntuaciones totales en los once subtests se presenta bien equilibrada, el mínimo se sitúa próximo del extremo inferior de las puntuaciones posibles (cero o ninguno acierto) y el máximo del otro extremo opuesto (puntuación máxima permitida por el subtest). Este dato nos permite decir que en cada subtest hay siempre algún alumno que lo realiza muy bien; sin embargo, hay alumnos que lo hacen peor. A su vez, la media tiende a situarse en un valor intermedio de la distribución, entre el valor mínimo y máximo, lo que es deseable en estos tipos de pruebas psicológicas.

Encontramos cerca de dos desviaciones típicas por encima y por debajo de la media, lo que nos permite asumir como adecuados los índices de varianza en los resultados (solamente el subtest de decisiones parece tener un valor reducido de desviación típica si consideramos la amplitud de los valores en su distribución). Incluso mirando otros subtests, su desviación típica es muy similar a la obtenida en otros subtests pero con menor número de ítems o una menor amplitud de resultados.

También los índices de asimetría y de curtosis se sitúan por debajo de la unidad, lo que es esperado en términos de índices psicométricos. La única excepción se observa en el subtest álgebra cuya distribución de sus resultados presenta índices de asimetría y curtosis más altos, aun así no sobrepasa mucho la unidad, lo que es recomendable para anticipar una distribución gaussiana de sus resultados.

Por último, intentando describir la dificultad comparada de los subtests de Batería Aurora, el subtest de decisiones se presenta como una prueba relativamente fácil para estos alumnos. La media con dos desviaciones típicas se sitúa ligeramente por encima del límite máximo de puntuación posible. Por otro lado, cabe destacar el subtest de metáforas pues, si la media se sitúa en un valor intermedio de la distribución, se observa que el mínimo de puntuación se sitúa en 6 puntos. Este dato nos permite comparar con otros subtests en el que el mínimo es cero. Una situación diferente ocurre con el subtest de álgebra y de cambio de dinero, en que la media se sitúa por debajo del valor intermedio de la distribución de resultados, sugiriendo que se trata de los dos subtests más difíciles en esta Batería (pero también pueden implicar algunos conocimientos curriculares que los alumnos en estos cursos no los tienen adquiridos).

En la Tabla 2 presentamos la correlación entre los resultados en los once subtests de la Batería Aurora y las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas curriculares de los alumnos. En virtud de que los alumnos pertenezcan a diferentes cursos, y que esta situación se refleje en diferentes contenidos curriculares y posibles diferencias en los métodos de evaluación (nivel de exigencia), optamos por presentar en la Tabla 2 los coeficientes de correlación separando los alumnos por año de escolaridad. De igual modo se ha considerado una media de las calificaciones en las diferentes asignaturas, entendida como una medida de rendimiento escolar general.

Tabla 2

Coefficientes de correlación entre los 11 subtest y el rendimiento académico

Curso		Conocimiento del medio	Educación física	Lengua	Inglés	Matemáticas	Educación artística	Nota media
4º	Palabras homónimas	.477(*)	.191	.261	.119	-.004	.170	.270
	Metáforas	.596(**)	.312	.507(*)	.163	.419	.685(**)	.597(**)
	Tarjetas matemáticas	.428	-.071	.119	.438	.352	.342	.426
	Álgebra	.277	.265	.485(*)	.135	.434	.372	.423
	Tangramas	.097	.398	-.048	.248	.379	.000	.175
	Barcos	.033	-.014	-.130	.162	.317	.193	.143
	Mapas	.348	.152	.254	.520(*)	.849(**)	.437	.603(**)
	Cambio de dinero	.271	.205	.248	.317	.452(*)	.225	.380
	Decisiones	.180	.059	.177	-.160	.064	.121	.104
	Sombras	.502(*)	.263	.576(**)	.201	.299	.318	.480(*)
	Cortes de papel	.431	.065	.442	.148	.299	.342	.421
5º	Palabras homónimas	.651(**)	.548(**)	.642(**)	.565(**)	.640(**)	.544(**)	.671(**)
	Metáforas	.256(*)	.203	.322(**)	.358(**)	.277(*)	.298(**)	.331(**)
	Tarjetas matemáticas	.527(**)	.341(**)	.520(**)	.404(**)	.524(**)	.422(**)	.529(**)
	Álgebra	.274(*)	.165	.275(*)	.249(*)	.322(**)	.174	.284(*)
	Tangramas	.057	.123	.091	.142	.033	-.101	.049
	Barcos	.244(*)	.324(**)	.254(*)	.350(**)	.257(*)	.255(*)	.299(**)
	Mapas	.404(**)	.257(*)	.359(**)	.492(**)	.487(**)	.363(**)	.467(**)
	Cambio de dinero	.490(**)	.325(**)	.470(**)	.430(**)	.497(**)	.400(**)	.505(**)
	Decisiones	.558(**)	.267(*)	.476(**)	.414(**)	.522(**)	.526(**)	.551(**)
	Sombras	.348(**)	.267(*)	.265(*)	.373(**)	.343(**)	.211	.343(**)
	Cortes de papel	.349(**)	.256(*)	.229(*)	.325(**)	.390(**)	.302(**)	.355(**)

6º	Palabras homónimas	-.014	-.020	.181	.178	.388(**)	.253	.254
	Metáforas	.266	.222	.460(**)	.458(**)	.331(*)	.175	.443(**)
	Tarjetas matemáticas	.285(*)	.106	.275	.355(*)	.399(**)	.194	.395(**)
	Álgebra	.129	.154	.299(*)	.232	.311(*)	.075	.274
	Tangramas	-.203	.255	.171	.187	.338(*)	.261	.194
	Barcos	-.178	.162	.200	.217	.388(**)	.229	.222
	Mapas	.158	.032	.253	.166	.378(**)	.182	.282(*)
	Cambio de dinero	.355(*)	.183	.489(**)	.458(**)	.518(**)	.311(*)	.532(**)
	Decisiones	.324(*)	.135	.435(**)	.311(*)	.263	.256	.395(**)
	Sombras	.184	.045	.259	.214	.425(**)	.197	.317(*)
	Cortes de papel	.045	.270	.394(**)	.334(*)	.476(**)	.231	.369(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Antes de comenzar a analizar la magnitud y la significación estadística de los coeficientes de correlación obtenidos, es importante señalar que el nivel de significación depende del índice de correlación, y también del número de sujetos considerados en el análisis (grados de libertad). Así, se puede verificar que los coeficientes de correlación de .30 o .40, se pueden considerar interesantes, pero no son estadísticamente significativos en algunos casos por haber menos sujetos.

A continuación nos centramos en los coeficientes estadísticamente significativos, según estos se observa que la mayoría de las pruebas se presentan correlacionadas con el desempeño de los alumnos. Las correlaciones con las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio se presentan más elevadas. Se comprueba también que ciertas asignaturas escolares, por ejemplo en Educación física se observan correlaciones menos elevadas con los subtests aplicados. Las correlaciones más altas y más bajas parecen estar asociadas a mayor o menor proximidad entre el contenido de los ítems de los subtest y las asignaturas curriculares. Finalmente, se observan correlaciones más altas entre los subtests cognitivos y una clasificación académica global de los alumnos. Se puede aceptar que esta clasificación global incluye más elementos cognitivos que especificidades curriculares de cada asignatura.

Los subtests de 4º de Primaria que muestran más correlaciones significativas con las notas académicas son las siguientes: metáforas, tarjetas matemáticas, mapas, cambio

de dinero y sombras. Mientras que en 5º de Primaria, las calificaciones en la asignatura de conocimiento del medio resultan ser significativas con todos los subtest, excepto el subtest tangramas; lo mismo ocurre a la nota media global de los alumnos. Prácticamente todos los subtests en 5º de Primaria tienen fuertes correlaciones con las notas académicas, excepto el subtest de tangramas que no tiene una correlación significativa con ninguna área académica. Los subtests de palabras homónimas, tarjetas matemáticas y decisiones presentan correlaciones más elevadas con las diferentes asignaturas.

En 6º de Primaria, se observa una ausencia de correlaciones estadísticamente significativas cuando cruzamos los once subtests y las calificaciones de los alumnos. Una situación muy parecida se observa con respecto a la asignatura de Educación física y Educación artística (apenas se correlaciona de forma estadísticamente significativa con cambio de dinero). La asignatura de Matemáticas se presenta como aquella más correlacionada con los once subtests (apenas no se presenta estadísticamente significativa con el subtests decisiones). Los subtests cambio de dinero, cortes de papel y metáforas se presentan como los más correlacionados con las diferentes asignaturas, varios subtests se presentan apenas correlacionados estadísticamente con la asignatura de Matemáticas (metáforas, tangramas, barcos, mapas, y sombras).

A continuación realizamos un análisis de regresión lineal analizando el impacto de los once subtests en el rendimiento académico de los alumnos, considerando en este caso la media de las calificaciones en sus asignaturas. Intentando controlar el impacto del curso de los alumnos, se realizó el análisis de regresión fijando dos pasos. En el primero se analizó el impacto del curso, y en el segundo paso se incluyeron todos los subtests de la Batería Aurora aplicados (procedimiento de pasos sucesivos). El modelo final se presenta estadísticamente significativo ($F(7,130) = 21,558$; $p < .000$). En la Tabla 3 presentamos los principales datos del análisis de regresión.

Tabla 3

Impacto de los once subtests en el rendimiento académico de los alumnos

Modelos	R	R ²	R ² ajustado
1 Curso	.237 ^a	.056	.049
2 Curso , Palabras homónimas	.550 ^b	.303	.292
3 Curso, Palabras homónimas, Mapas	.630 ^c	.397	.384
4 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones	.674 ^d	.455	.438
5 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas	.702 ^e	.493	.474
6 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas, Cambio de dinero	.718 ^f	.516	.494
7 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas, Cambio de dinero, Metáforas	.733 ^g	.537	.512

Como podemos observar, el curso que los alumnos frecuentan tiene poca importancia en la explicación de la varianza del rendimiento académico (media general de las asignaturas), pues explica apenas un 5 o 6% de la varianza. La secuencia de subtests entrando en la explicación de varianza es la siguiente: palabras homónimas, mapas, decisiones, tarjetas matemáticas, cambio de dinero, metáforas. El subtests de palabras homónimas se presenta como el más decisivo (explicando cerca de 25% de la varianza), y los demás subtests en su conjunto explican otros 25% de la varianza.

CONSIDERACIONES FINALES

La Batería Aurora, como otros tests de inteligencia, se presenta correlacionada con el rendimiento académico de los estudiantes. Esta asociación entre variables cognitivas y el rendimiento de los alumnos se puede entender como que exige el uso de las funciones cognitivas en el proceso de aprendizaje y en su evaluación. Tomando en consideración los once subtests de la Batería Aurora aplicados en este estudio, se comprueba que son los subtests de Inteligencia Analítica los más asociados al rendimiento académico de los alumnos. También los subtests de contenido numérico y de contenido verbal se presentan como los más correlacionados, lo que puede ser entendido como más próximos a los contenidos curriculares. El subtest de tangramas

tiende a ser el menos correlacionado con los indicadores de rendimiento académico que hemos considerado en este estudio. A su vez las asignaturas de Matemáticas, Lengua, y Conocimiento del medio se presentan como las más correlacionadas con los once subtests de la Batería Aurora, lo mismo ocurre cuando consideramos una media general de las calificaciones en las diversas asignaturas.

En la línea de otras investigaciones el conjunto de tests de habilidad cognitiva que hemos aplicado explican un 50 % de la varianza en el rendimiento académico general (media de las calificaciones en las asignaturas) de los alumnos. Esta situación se verifica después de controlar el curso de los alumnos traduciendo así un efecto de las variables cognitivas a lo largo de la escolaridad. De los once subtests, las palabras homónimas se destaca como el subtest que más varianza del rendimiento escolar explica, habiendo también una contribución estadísticamente significativo de otros subtests de contenido verbal y numérico. Este dato, contrastado con los subtests de contenido figurativo y espacial, está de acuerdo con la investigación en esta área que apunta para correlaciones más elevadas cuando los tests de inteligencia utilizan ítems de contenido y formato más próximo de los contenidos curriculares (Chart et al., 2008; Kornilov et al., 2012; Soto, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, M. R., Sternberg, R., & Prieto, M. D. (1996). How solve verbal and mathematical insight problems children with high general intelligence level. *Revista de Altas Capacidades (FAISCA)*, 4, 76-84.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kornilov, S. A., Tan, M., Elliott, J. G., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2012). Gifted Identification With Aurora: Widening the Spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 117 – 133.
- Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997/1997). *Successful Intelligence*. New York: Pluma. Trad. Castellano, *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

- Sternberg, R., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamaki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test (Multiple choice items) in three international samples: an empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2008). Ability testing across cultures. In L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of multicultural assessment* (pp. 449-470). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995/1997). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press. Trad. Castellano, *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sternberg, R. J., & Prieto, M. D. (1997). Evaluación de las habilidades de la inteligencia: Teoría triárquica de la inteligencia. In G. Bucla-Casal & J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 589-608). Madrid: Siglo XXI.
- Sternberg, R. J., Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una Muestra Española: Resultados Preliminares. *Psicothema*, 12, 642-647.
- Tan, M., Aljughaiman, A. M., Elliott, J. G., Kornilov, S. A., Ferrando, M., Bolden, D. S., & Grigorenko, E. L. (2009). Considering language, culture, and cognitive abilities: The international translation and adaptation of the Aurora Assessment Battery. En E. L. Grigorenko (Ed.), *Multicultural psychoeducational assessment* (pp. 443-468). New York, NY: Springer.

Agradecimientos: La investigación se ha realizado gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref: EDU2009-12925) y Fundación Séneca - Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia (Ref. 11896/PHCS/09).

CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

D. Javier Valverde¹⁶⁴

Dra. Mercedes Ferrando¹⁶⁵

Dra. Lola Prieto¹⁶⁶

Dra. Gloria Soto¹⁶⁷

Resumen

Ha habido distintos estudios que relacionan las habilidades creativas de los estudiantes con su inteligencia o aptitud cognitiva (e.j. Kim, 2005; Preckel et. al 2006; Palaniappan, 2007; Naderi y Abdullah, 2010) y con su rendimiento académico (i.e. Anwar et al. 2012; Naderi, 2009; Olatoye, et al. 2010; Palaniappan, 2007), dichos estudios suelen partir de la concepción de que la creatividad es una habilidad general y, por tanto, un alto rendimiento en las pruebas de creatividad gráfica es extrapolable a otros dominios como la creatividad matemática o la científica. En los últimos años se viene reconociendo que la creatividad más que una habilidad general es una habilidad específica (Baer 2010; Lubart y Guignard, 2004; Plucker y Zabelina, 2009). Nuestro interés es estudiar la creatividad y el rendimiento académico en el área específica de la música. Un total de 68 alumnos de 1º, 2º y 3ª de la Educación Secundaria participaron

¹⁶⁴ Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Lorca (Murcia)

¹⁶⁵ Departamento Psicología Educativa y de la Educación

¹⁶⁶ Departamento Psicología Educativa y de la Educación

¹⁶⁷ Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

en este estudio. La creatividad musical se midió utilizando distintas tareas: a) el test de Wang (1985) se utilizó la primera prueba en la que el alumno debe hacer tantos sonidos como pueda con distintos objetos; se adaptó a las edades de los estudiantes de Educación Secundaria ya que la prueba de Wang fue diseñada para alumnos de edades inferiores; b) el test de Vaughan (1977), de éste se utilizaron las tareas diálogo rítmico e improvisación rítmica; y c) el test de Webster (1979), que se utilizaron las tareas Lluvia y Batalla espacial. Además, se utilizaron dos tareas diseñadas por Valverde (2011), que son: la melodía instrumental y la melodía cantada. El rendimiento académico de los alumnos se obtuvo según las calificaciones obtenidas en las distintas áreas curriculares. La aptitud musical fue evaluada utilizando el test de Seashore (1923). Los datos son analizados en cuanto a relaciones entre los tres constructos (creatividad musical, aptitud musical y rendimiento académico –general y rendimiento en el área de música); y comparando las medias en el rendimiento académico y la aptitud musical dependiendo del nivel de creatividad musical de los alumnos.

Palabras clave: Creatividad específica, Creatividad musical, Aptitud musical, Rendimiento académico.

Desde los años noventa el apoyo y fomento de la creatividad se ha convertido en un tema de interés global que refleja los cambios socio-económicos y la necesidad de incrementar la competitividad (Craft, 2005). La función de la educación se está re-conceptualizando y se entiende que la formación de capital humano implica no sólo la transmisión de conocimientos sino también equipar a los jóvenes con capacidades de innovación y creatividad (Craft, 2005; Sawyer, 2006). Además de ser una exigencia cotidiana para crear el futuro, el ser humano se realiza en su actividad creativa, autorealizándose con ello (Maslow, 1983).

La creatividad es un constructo complejo que abarca el producto, la persona que lo realiza, el proceso por el cual lo realiza y el contexto en el que esto ocurre. A menudo se define la creatividad como aquello que es “novedoso y valioso”. Como hace notar Romo “hay que dejar sentado de entrada que estamos ante una dimensión de la conducta

humana extremadamente compleja donde, de una u otra manera, se hallan implicadas prácticamente todas las funciones psicológicas con mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y, desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional” (Romo, 1998, pág. 251).

Ha habido distintos estudios que relacionan las habilidades creativas de los estudiantes con su inteligencia o aptitud cognitiva (e.j. Ferrando, 2006; Ferrando, Prieto, Ferrándiz & Sánchez, 2005; Kim, 2005; Naderi y Abdullah, 2010; Palaniappan, 2007; Preckel, Holling, & Wiese, 2006) y con su rendimiento académico (e.j. Anwar, Aness, Khizar, Naseer, & Muhammad, 2012; Naderi, 2009; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009; Olatoye, Akintunde, & Yakasi, 2010; Palaniappan, 2007).

En lo referente a la relación entre la creatividad y la inteligencia, parece aceptarse la teoría del umbral, según la cuál se requiere un mínimo nivel de inteligencia para mostrar cierta creatividad (Torrance, 1988), aunque en estudios recientes la teoría no ha podido ser confirmada (Kim, 2005; Naderi, & Abdullah, 2010; Preckel et. al 2006).

La relación entre creatividad musical y habilidad musical ha sido menos estudiada, en parte debido a la especificidad de la cuestión. La literatura apunta hacia la existencia de una relación entre la creatividad musical y la habilidad en este dominio. Así, aunque en su primera investigación Vaughan (Vaughan & Myers, 1971) no constató correlaciones significativas entre habilidad y creatividad, sí que lo hizo más adelante (Vaughan 1977), al igual que otros autores como Webster (1979) y Gorder (1980). Más tarde, Menard (2006), realiza un estudio en el que investiga sobre las actitudes de los estudiantes y las percepciones de los profesores respecto a la creatividad; los resultados de este estudio apuntan a una escasa o nula relación entre ambos constructos. En el estudio llevado a cabo por Pérez (2002) se analizan las correlaciones entre distintas medidas de creatividad y la aptitud musical, los datos procedentes de este trabajo ponen de relieve que la aptitud musical correlaciona de forma significativa con la creatividad verbal, pero no tanto con la creatividad gráfica, la motórica ni la musical. De ello de los cuatro dominios de creatividad evaluados, es precisamente el musical el que menos relaciona con las aptitudes musicales.

En lo referente a la relación de la creatividad con el rendimiento académico, cabría mencionar dos cosas: en primer lugar, el interés que se muestra desde las instituciones políticas y educativas por fomentar la creatividad, en nuestro país. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006 capítulo 2 artículo, artículo 16) refleja la necesidad del Sistema Educativo Español de incidir en esta habilidad de forma transversal. Se parte, por tanto, de la concepción de que las habilidades creadoras son educables. Las habilidades creadoras son educables y son por tanto susceptibles de ser desarrolladas y las más vulnerables al retroceso e involución, por ello es importante prestar atención desde la escuela al desarrollo de las mismas.

En segundo lugar, cabe prestar atención a que a pesar de la importancia concedida a la creatividad en el curriculum oficial, existen alegatos que indican que en la escuela se sigue valorando el pensamiento lógico abstracto y memorístico más que la solución de problemas. A esto hay que añadir que si bien en muchos casos los profesores enseñan para la creatividad, no evalúan según ese aprendizaje de los alumnos, y, es sabido que, los alumnos prestan más atención a la forma en la cual serán evaluados académicamente. Surge entonces la cuestión de si realmente se está valorando la creatividad del alumnado o si seguimos anclados en un modelo en el que se recompensa el pensamiento convergente y la memorización más que la solución de problemas. Como hace notar Escalante (2006) la escuela debe promover el crecimiento intelectual, moral y estético de las personas. Se supone que una de sus tareas fundamentales es propiciar en el alumno disposición activa para el aprendizaje. Y se supone que tal disposición debe incluir la necesidad de re-aprender y re-considerar todo lo inconsistente con las creencias actuales, manteniendo el profesor en mente dos cosas: una, que una gran parte del conocimiento es asimilada vía extensión, expansión y refinamiento de previas concepciones; la otra, que (con la excepciones previstas, fácilmente reconocibles en el diario trajinar docente) los alumnos también poseen mentes inquisitivas para criticar, analizar y evaluar contenidos o experiencias”. Al-Oweidi (2012, p.1.), lo expresa de la siguiente manera “los resultados de los estudios indican que estudiantes más creativos obtienen un rendimiento académico medio o bajo, esto se debe a dos razones: o las escuelas están estancados en una educación que no puede distinguir las habilidades creativas, o la escuela no puede premiar a esos estudiantes y satisfacer sus necesidades y su pensamiento creativo)

Distintos estudios han intentado responder a esta cuestión sobre la relación entre la creatividad (o pensamiento divergente, más correctamente) y el rendimiento académico. Los resultados son en algunos casos contradictorios, dependiendo sobre todo de cómo se valore y mida la creatividad y de cómo se valoren el rendimiento académico.

Algunas de las investigaciones fallan en encontrar una relación positiva (o negativa) entre el rendimiento académico y la creatividad. Entre ellas las investigaciones de Holland, (1961), Locke (1963), Edwards y Tyler, (1965), y la de Campos y González (1993), quienes llevan a cabo un estudio sobre la relación de la creatividad con el rendimiento académico en distintas carreras universitarias (Geografía e Historia, Matemáticas y Bellas Artes). Se midió la creatividad utilizando el cuestionario de Kathena-Torrance de percepción creativa. No se encontraron correlaciones salvo con el rendimiento en bellas artes, siendo estas muy bajas. En un segundo estudio González (2003) estudió el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico, encontrando valores bajos y casi nulos (un 06% de varianza explicada). Atkinson (2004) estudió la relación entre estilos de aprendizaje, creatividad y rendimiento académico en estudiantes de diseño tecnológico; no se encontró correlación entre la creatividad, valorada sobre el portafolio de actividades de los alumnos y el rendimiento académico de los alumnos. Limiñana, Bordoy, Juste y Corbalán (2010) llevaron a cabo un estudio en el que se estudiaba la correlación entre la fluidez verbal y el rendimiento académico, encontrando correlaciones moderadas para las áreas de Lenguaje y Química.

Entre los estudios que encuentran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre creatividad y rendimiento académico constan el llevado a cabo por Gervilla (1987) quien, en población de educación primaria, encontró correlaciones significativas pero bajas entre rendimiento y creatividad. Feldhusen, Denny y Condon (1965) y Vocka, Preckelb y Holling, (2011) encontraron que el pensamiento divergente podría predecir de forma moderada el rendimiento académico junto con la inteligencia. Y más recientemente Bikar y Talip (2011) hallaron una correlación muy alta entre la creatividad gráfica (medida con el TTCT) y el rendimiento académico ($r = .81$; $p < .05$), en una muestra de alumnos de secundaria escolarizados en áreas rurales de Malasia. En Malasia, Palaniappan (2007), encontró correlaciones estadísticamente significativas entre creatividad y rendimiento académico en alumnos de secundaria, y Pishghadam,

Khodadady y Zabihi (2011) encontraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la creatividad autoestimada de los alumnos a través de un cuestionario y los grados de educación de los futuros profesores de inglés.

Como se aprecia, los resultados son, en algunos casos, contradictorios, dependiendo sobre todo de cómo se valore o mida la creatividad y de cómo se valore el rendimiento académico, tal como lo evidencian las investigaciones de Hutchinson (1963), en las que las correlaciones entre rendimiento escolar y creatividad se ven afectadas por la metodología seguida, siendo mayores las correlaciones cuando se enseña utilizando modalidades creativas y cuando se evalúa según las mismas. Mientras que Gralowski, y Karwowski, (2012) no encontraron correlaciones significativas para el conjunto de la muestra polaca estudiada; sin embargo, cuando se estudió la relación según el centro se observó que esta era estadísticamente significativa y positiva en los centros grandes ubicados en zonas urbanas, e inexistente o negativa en los centros de la periferia y rurales.

Además de la medida de la creatividad utilizada, es importante considerar cómo se ha obtenido el rendimiento académico, y la metodología seguida por los profesores así como en qué basan su evaluación. En nuestro Sistema Educativo Español, el rendimiento académico es valorado por cada profesor, siguiendo su propio criterio y su libertad de cátedra. No existe por lo tanto un estándar sobre lo qué es el rendimiento académico, ya que múltiples factores entran en juego.

En el presente estudio nos fijamos en un dominio concreto de la creatividad: la creatividad musical y el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

Muestra

En el estudio han participado 72 alumnos pertenecientes a tres clases de un Instituto público de Educación Secundaria (ES) situado en Murcia. Los alumnos pertenecen a clase media-baja. La muestra estuvo representada por 20 alumnos de 1º de la Educación Secundaria, 26 alumnos de 2º de Educación Secundaria; y 22 alumnos de 3º de Educación Secundaria. Del total de la muestra 41 eran chicas y 27 eran chicos. Cuatro de los alumnos olvidaron completar sus datos personales.

Instrumentos

Para la evaluación de la creatividad musical se han utilizado seis pruebas ampliamente aceptadas en este dominio, proceden de las pruebas de los test de Webster (1983), Wang (1985); Vaughan (1977) y Valverde (2011). Las actividades son:

a) “Cacharros” esta tarea proviene del test de Wang (1985). En la tarea se le pide al alumno que utilizando distintos objetos cotidianos (latas, tapas de botes, rotulador, papel de aluminio...) realice tantos sonidos como pueda. Valora las dimensiones de la fluidez, flexibilidad y elaboración.

b) “Prueba de Improvisación rítmica” pertenece a las tareas incluidas en el test de Vaughan (1977). Consta de dos partes: en la primera, se hacen unos intercambios rítmicos entre el evaluador y el alumno (imitando un diálogo); en la segunda, el evaluador marca un tempo utilizando las claves y el alumno debe improvisar ritmos utilizando el timbal durante 16 tiempos. Esta prueba evalúa: flexibilidad; originalidad; y sentido rítmico.

c) La “Lluvia”, esta tarea proviene del test de Webster (1983). Se le pide al niño que interprete el sonido de una tormenta utilizando un xilófono bajo. Esta actividad mide fluidez y flexibilidad.

d) “Batalla espacial” Webster (1983). En esta prueba se le muestran al alumno 5 imágenes de ciencia ficción relacionadas con el espacio y se le pide que les ponga música, es decir, que componga una pieza musical para esas imágenes utilizando el xilófono bajo. Mide fluidez, flexibilidad y originalidad

e) “Melodía instrumental” (Valverde 2011). El alumno debe componer una melodía con las cinco primeras notas del Xilófono bajo. Se le pide al alumno que repita el resultado final para evitar el azar en la composición. Esta prueba mide fluidez y sintaxis musical .

f) “Melodía cantada” (Valverde 2012). Consta de dos ejercicios: en el primero se le pide al alumno que invente una melodía para cantar un poema de 4 versos y la cante. En el segundo ejercicio se le pide que adapte la letra de la poesía a la melodía de “cumpleaños feliz”. Esta prueba mide originalidad; sintaxis musical y flexibilidad.

Con objeto de reducir las variables de la creatividad musical se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio sobre las seis tareas utilizadas. El análisis arrojó 2 factores. En el primer factor se agrupaban las pruebas de Webster (lluvia y batalla) y la de Wang (cacharros), explicando un 32% de la varianza, En el segundo factor se agrupaban las pruebas de Vaguam (diálogos rítmicos) y las de Valverde (melodía instrumental y cantada), explicaba un 19% . El primer factor hace referencia por tanto a la expresión y composición musical, mientras que el segundo parece referirse más a la improvisación y ejecución. Además se obtuvo un factor general para el conjunto de las pruebas.

Para medir la habilidad musical se utilizó el Test de Aptitudes Musicales de Seashore (Seashore, Lewis, & Saetveit, 1992). Este test asume de forma teórica que las dimensiones medidas (tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal) son interdependientes. Para este estudio además se ha calculado una medida general de la habilidad musical consistente en la suma de las distintas dimensiones.

El rendimiento académico fue facilitado por el centro educativo para cada una de las asignaturas cursadas durante el año académico en el que se llevó a cabo la recogida de datos de esta investigación. Como las asignaturas difieren dependiendo del curso académico, se ha calculado la media del rendimiento de los alumnos según áreas de conocimiento (amplias). En la tabla 1 puede verse la clasificación de las asignaturas.

Tabla 1 *Esquema de asignaturas de cada curso y agrupación por áreas de conocimiento*

áreas comunes		1º ES	2º ES	3º ES
Ciencias naturales	Ciencias Naturales	x	x	
	Biología y Geología			x
	Física y Química			x
	Tecnología	X	no	x
ciencias naturales	Ciencias Sociales	X	x	x
Lengua castellana	lengua Castellana	X	x	x
Leng. extranjera	Inglés	X	x	x
	Francés	X	x	
Matemáticas	Matemáticas	X	x	x
Ed. artística	Ed. Plástica	X	no	x
	Música	no	x	x
Ed. Física	Ed. Física	X	x	x
Ed. valores	RE Religión	X	x	o
	CD Ciudadanía y Democracia		X	

Procedimiento y análisis de datos

Se informó al centro así como a los padres, profesores y alumnos sobre la finalidad de esta investigación y se solicitó su colaboración. La participación en el estudio fue voluntaria. La medida de la creatividad musical se realizó de forma individual en una sesión de 20 minutos la cual fue grabada para su posterior análisis y codificación.

El análisis de datos se ha llevado a cabo para dar respuesta a los objetivos de la investigación y se basa en una metodología descriptiva y correlacional así como en la diferencia de medias, para lo que se dividió a la muestra entre alumnos más creativos y menos creativos utilizando para ello el punto de corte del percentil 50 en el factor general de creatividad musical.

RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las distintas variables evaluadas (tabla 2).

Tabla 2 *Descriptivos estadísticos de la muestra en las variables evaluadas.*

	Toda la muestra (N=72)		Menos creativos (n=33)		Más creativos (n=33)	
	Mín-Máx	M (DT)	Mín-Máx	M (DT)	Mín-Máx	M (DT)
<i>Creatividad Musical</i>						
F. Total Creatividad Musical	-2.50 – 3.43	0 (1)	-2.50 - -0.19	-.78 (.55)	-0.19 - 3.43	.78 (.70)
F 1_ Expr.-composición	-1.79 – 2.10	0 (1)	-1.78 - 1.27	-.54 (.84)	-1.78 - 2.09	.54 (.84)
F 2_ (improvisación)	-2.02 – 2.87	0 (1)	-2.03 - 1.26	-.55 (.78)	-1.05 - 2.86	.55 (.89)
<i>Aptitud Musical</i>						
Total habilidad musical	41 - 250	177.50 (26.05)	-1.36 - 1.29	-.01 (.70)	-5.24 - 2.78	.02 (1.26)
Tono	16 - 97	34.05 (10.75)	-1.59 - 1.20	-.14 (.68)	-1.68 - 5.85	.18 (1.26)
Intensidad	21 - 44	35.74 (5.70)	-2.59 - 1.45	-.07 (1.08)	-2.24 - 1.45	.14 (.85)
Ritmo	12 - 30	24.91 (3.88)	-2.30 - 1.31	.12 (.84)	-3.33 - 1.31	-.11 (1.17)
Tiempo	26 - 46	35.82 (4.94)	-1.99 - 2.06	-.06 (1.00)	-1.99 - 2.06	.07 (.99)
Timbre	21 - 40	30.05 (4.23)	-1.67 - 2.36	.00 (.93)	-2.14 - 2.36	-.07 (1.03)
Memoria tonal	4 - 29	19.15 (5.90)	-2.57 - 1.67	-.11 (1.07)	-2.06 - 1.67	.11 (.92)
<i>Rendimiento Académico</i>						
Rendimiento total	0 - 10.50	6.89 (1.94)	-1.75 - 1.12	-.13 (.83)	-1.75 - 1.86	.28 (.97)
R. Ciencias Naturales	0 - 11	6.67 (2.17)	-1.46 - 1.54	-.18 (.83)	-1.93 - 2.00	.32 (.97)
R. Lengua extranjera	0 - 10.50	7.24 (2.06)	-2.05 - 1.10	-.06 (.89)	-1.57 - 1.58	.24 (.90)
R. Ed. Artística	0 - 10	7.31 (2.49)	-2.53 - 1.08	-.12 (.95)	-2.53 - 1.08	.21 (.96)
R. Ed. en Valores	0 - 11	7.58 (2.54)	-1.01 - 0.95	.11 (.58)	-2.98 - 1.15	.01 (1.12)
R. Lengua Castellana	0 - 11	6.31 (2.38)	-1.81 - 1.13	-.16 (.84)	-1.81 - 1.97	.32 (1.02)
R. Ciencias Sociales	0 - 11	6.39 (2.42)	-2.22 - 1.49	-.18 (.92)	-2.22 - 1.91	.29 (.96)
R. Ed. Física	0 - 11	7.66 (1.85)	-1.44 - 1.27	.04 (.73)	-1.44 - 1.81	.24 (.96)
R. Matemáticas	0 - 11	6.33 (2.33)	-1.43 - 1.15	-.18 (.93)	-1.43 - 2.01	.25 (.98)
R. Música*	0 - 11	8.31 (1.82)	-1.82 - 0.93	-.25 (.82)	-0.72 - 1.48	.45 (.52)

Nota: No todos los alumnos cursaban la asignatura de Música por lo que el tamaño muestral es distinto: N= 51, n= 22 para los menos creativos y n=24 para los más creativos

A continuación hemos procedido a llevar a cabo un análisis de correlaciones entre los tres constructos (tabla 2). Al estudiar la correlación entre la creatividad musical y el rendimiento académico vemos que el factor general de la creatividad musical correlaciona de forma moderada y estadísticamente significativa con el rendimiento general ($r = .285, p = .023$). Si nos fijamos en las áreas académicas vemos que la relación más fuerte se encuentra con el rendimiento en la asignatura de Música ($r = .434, p = .003$), seguido de Matemáticas ($r = .371, p = .003$), Ciencias Naturales ($r = .313, p = .012$), lengua castellana ($r = .302, p = .015$) y ciencias sociales ($r = .284, p = .023$).

De los dos factores que componen la creatividad musical, es el factor referido a la expresión y composición el que más correlaciona con el rendimiento académico (7 de 10 correlaciones fueron estadísticamente significativas), mientras que el factor

referido a la improvisación y ejecución rítmica, únicamente correlaciona con el rendimiento académico en la asignatura de Música.

No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la aptitud musical y la creatividad musical.

Tabla 3. *Matriz de correlaciones entre la creatividad musical, la aptitud musical y el rendimiento académico*

	F. Total Creatividad Musical	F 1_ Expr.- composición	F 2_ (improvisación)
<i>Aptitud musical</i>			
Total habilidad musical	.08	-.01	.12
Tono	.08	-.01	.12
Intensidad	.10	.01	.13
Ritmo	.19	.13	.14
Tiempo	.09	.01	.12
Timbre	.24	.11	.23
Memoria tonal	-.15	-.19	-.02
<i>Rendimiento académico</i>			
Rendimiento total	.285*	.348**	.05
R. Ciencias Naturales	.313*	.333**	.10
R. Lengua extranjera	.20	.13	.15
R. Ed. Artística	.14	.263*	-.07
R. Ed. en Valores	.09	.25	-.12
R. Lengua Castellana	.302*	.335**	.09
R. Ciencias Sociales	.284*	.375**	.02
R. Ed. Física	.11	.357**	-.22
R. Matemáticas	.371**	.278*	.25
R. Música	.434**	.19	.484**

Nota: * la correlación es significativa a $p < .05$, ** la correlación es significativa a $p < .001$

Por último, hemos analizado si existen diferencias en el rendimiento académico dependiendo del nivel de creatividad de los alumnos. Para ello la muestra fue dividida entre más creativos y menos creativos, tomando como referencia el percentil 50 en la creatividad total para esta muestra. En la tabla 1 se muestran las medias para ambos grupos de alumnos. Como puede verse en lo referente al rendimiento académico, es matemáticas donde existe mayor diferencia entre los grupos (1.17 puntos de diferencia), seguido de ciencias sociales (1.1 puntos de diferencia), educación artística (1.07) y música (1.06). Sin embargo esta diferencia es muy reducida para educación en valores y educación física. En lo referente a la aptitud musical, se aprecia una gran diferencia en las puntuaciones de memoria tonal (1.17 puntos de diferencia), y en intensidad (1.15),

mientras que las diferencias no son tan acusadas para el total de la aptitud musical (.71) ni para el ritmo (.72).

Para comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas, hemos llevado a cabo un análisis de comparación de medias a través de una prueba T de *student*. Las diferencias resultaron ser estadísticamente significativas para los rendimientos académicos en Música [$T(35.05) = -3.393, p = .002$], Ciencias Naturales [$T(62) = -2.234, p = .029$], Lengua Castellana [$T(62) = -2.032, p = .046$], y Ciencias sociales [$T(62) = -2.029, p = .047$].

Cuando se analizaron las diferencias en las habilidades musicales medidas en el test de Seashore entre los grupos de creatividad, se encontró que, aunque los alumnos más creativos puntuaban por encima de los no creativos en todas las dimensiones medidas, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

En el presente trabajo hemos estudiado la relación entre la creatividad musical con la aptitud musical y el rendimiento.

Referente a la aptitud musical, cabe destacar que no se ha encontrado una correlación significativa entre ambas variables, al igual que ocurría en las investigaciones de Vaughan y Myers (1971) y Menard (2006). En este sentido, los resultados indican que no es necesaria una aptitud para el ritmo, el tono, la memoria tonal para poder ofrecer productos creativos en esta área. A diferencia de lo que ocurre entre la creatividad general y la inteligencia psicométrica, no nos encontraríamos aquí con un umbral, (un mínimo de pericia), sino que ambos constructos parecen ser independientes. Esto queda corroborado también cuando se estudian las diferencias individuales de los alumnos dependiendo de su nivel de creatividad musical.

Referente a la relación entre creatividad y rendimiento académico, si que se han constatado correlaciones estadísticamente significativas entre el factor general de creatividad musical y el factor referido a la expresión libre y composición, pero no con el factor referido a la improvisación y ejecución.

El factor general y el factor de expresión y composición correlacionaban significativamente con algunas de las áreas curriculares, pero no con todas.

Curiosamente, además del área de música, las áreas con las cuales se encuentra mayor correlación son que la correlación es mayor con las áreas de ciencias e instrumentales. Estas asignaturas usualmente se conciben como aprendizajes lógicos y memorísticos. Llama la atención que las áreas popularmente más asociadas con la creatividad (educación artística, educación física,) no correlacionen con esta. Tal pareciera que en dichas áreas lo que se valora es la ejecución de los procedimientos, más que la realización de producciones divergentes, no dando lugar a que los alumnos ofrezcan soluciones diferentes.

Además se verificaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico dependiendo del nivel de creatividad de los alumnos, favoreciendo a los alumnos más creativos.

La interpretación de estos datos debe de ser cautelosa, pues, como se menciona en la revisión de la literatura, muchas veces las correlaciones halladas entre rendimiento y creatividad dependen del contexto en el que se valora, así como de las medidas utilizadas. No obstante, cabe mencionar que en el contexto español con alumnos de secundaria, Limiñana et al. (2010) también encuentran correlaciones significativas con el rendimiento en Química y Lengua Castellana. Esto, puede llevar a pensar que la educación en las áreas más académicas se está preocupando por introducir un componente de pensamiento divergente y resolución de problemas en los jóvenes del futuro. Parece que son estas áreas las más adecuadas para introducir un pensamiento flexible y original, dando un cambio desde la noción del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo y basado en la propia experiencia.

Referencias

- Al-Oweidi, A. (2012) Creative Characteristics and Its Relation to Achievement and School Type among Jordanian Students. *Creative Education*, 4(1) 29-34.
- Anwar, M.N., Aness, M., Khizar, A., Naseer, M., Muhammad, G. (2012) Relationship of Creative Thinking with the Academic Achievements of Secondary School Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 44-47.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of the relationship between creativity, learning style preference and achievement at GCSE and degree level in the context of design and technology project work. *DATA International Research Conference on Creativity and Innovation*, Sunderland University, England.
- Bikar, S., & Talip, R. B. (2011). Relationship between figural creativity and academic achievement: a survey among form four students (gred 10) in few secondary schools in rural area Sabah. *Proceedings*, 2459-2467.

- Campos, A., & Gonzalez, M. A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19-28.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools tensions and dilemmas*. London: Routledge
- Edwards, M. P., & Tyler, L. E. (1965). Intelligence, creativity and achievement in a nonselective public junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 56, 96–99.
- Escalante, G. (2006). *Creatividad y Rendimiento académico*. Retrived from <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16176>
- Feldhusen, J. F., Denny, T., & Condon, C. F. (1965). Anxiety, divergent thinking, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56 (1), 40-45.
- Ferrando, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M.; Prieto, M.D.; Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 21-50.
- Gervilla, A. (1987). *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- González Fontao, M. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (9), 59-67
- Gorder, W.D. (1980). Divergent production abilities as construc of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28, 34-42.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity* 7, 198– 208
- Holland, J. L. (1961). Creative and academic performance among talented adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 52 (3), 136-147.
- Hutchinson (1963) Hutchinson, W. L. (1963). *Creative and productive thinking in the classroom*. Tesis doctoral. University of Utah. SALT Lake City
- Kim, K.H. (2005). Can Only Iintelligence People Be Creative? *The Journal of Secondary Gifted Education*. 2/3, 57-66.
- Limiñana, R. M., Bordoy, M., Juste, G., Corbalán, J. (2010) Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26(2), 212-219.
- Locke, E. A. (1963). Some correlates of classroom and out-of class achievement in gifted science students. *Journal of Educational Psychology*, 54, 238-248.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creativa*. Buenos Aires: Kairós
- Menard, E. (2009). *An investigation of creative potential in high school musicians: Recognizing, promoting, and assessing creative ability through music composition*. Tesis Doctoral. The College of Music and Dramatic Arts.
- Naderi, H. (2009). *Relationship between intelligence, creativity, selfesteem and academic achievement among iranianundergraduate students in malaysian universities*. Doctoral Thesis. Universiti Putra Malaysia.

- Naderi, H., & Abdullah, R. (2010). Creativity as a predictor of intelligence among undergraduate students. *Journal of American Science* 6 (2) 189-194.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *Journal of American Science*, 5 (5), 101-112
- Olatoye, R.A., Akintunde, S.O., & Yakasi, M.I. (2010). Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 763-786.
- Palaniappan, A. K. (2007). Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence. Paper presented at the The 13th International Conference on Thinking Norrköping.
- Pérez Fernández, J. I. (2003) *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Pishghadam, R., Khodadady, E. & Zabihi, R. (2011). Learner creativity in foreign language achievement. *European Journal of Educational Studies* 3(3), 465-472.
- Preckel, F. Holling, H. & Wiese, M. (2006). Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159–170.
- Romo, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. Tendencias Pedagógicas. 1998. Número Extraordinario. *Actas del Congreso Internacional: 25 años de Magisterio en la Universidad*. vol. I, 251-60
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Pres.
- Seashore C. E., Lewis, D., & Saetveit, J. G. (1992). *Test de Aptitudes Musicales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as a manifest in testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vaghuan, M. & Myers, R.E. (1971). An examinaron of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 337-341.
- Valverde, F. J. (2011). *Creatividad Musical*. Manuscrito sin publicar.
- Vaughan, M. (1977). Musical Creativity: its cultivation and measurement. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 50, 72-77.
- Vaughan, M. M. (1977). Musical creativity: Its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 72-77.
- Vocka, M., Preckelb, F. & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hipótesis. *Intelligence*, 39(5), 357–369
- Wang, C. (1985). *Measures of creativity in sound and music*. Unpublished manuscript.
- Webster, P. R. (1983). *Refinement of a measure of musical imagination in young children and a comparison to aspects of musical aptitude*. Paper presented at the Loyola Symposium on Creativity, New Orleans

Webster, P.R. (1979). Relationship between creative behaviour in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education*, 27, 227-242.

Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. Ref.: 11896/PHCS/09), y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (REF EDU2010-16370).

INTELIGENCIA SINTÉTICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dra. Gloria Soto**

Dra. Marta Sainz*

Dra. Mari Carmen Fernández***

Dra. María Dolores Prieto*

Departamento Psicología Educativa y de la Educación*, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**, Departamento de Didáctica y Organización Escolar***
(Universidad de Murcia)

Abstract

La inteligencia sintética-creativa es uno de los tres componentes de la inteligencia exitosa identificado por el profesor Sternberg (1985/1990). En este trabajo se analiza la relación entre la inteligencia sintética-creativa y el rendimiento escolar de escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria. La muestra estuvo compuesta por 409 alumnos que posteriormente se redujo a un total de 264 alumnos (47% chicos), con edades comprendidas entre los 8 y 15 años ($M = 10.57$, $DT = 1.68$) y escolarizados en centros de la Región de Murcia (España). Para evaluar la inteligencia sintética-creativa se ha utilizado la Batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008); concretamente cinco tareas que son las siguientes: portadas de libros, múltiples usos, conversaciones inanimadas, lenguaje figurativo y conversaciones numéricas. El rendimiento escolar fue evaluado a través de las calificaciones facilitadas por los centros educativos. El rendimiento escolar se dividió en dos áreas: académico (comprende las asignaturas más instrumentales como lengua, matemáticas y ciencias) y expresivo (formado por las asignaturas orientadas al arte y al dominio corporal como educación física, educación artística). Además se evaluó la inteligencia general de los alumnos, utilizando para ello el test de factor “g” de Cattell y Cattell (1973, 2001). Debido a que las asignaturas que cursan los alumnos son distintas en los dos niveles educativos, se realizaron análisis separados para primaria y secundaria. Se llevaron a cabo análisis de correlación para ver la relación entre el rendimiento y la inteligencia sintética-creativa y análisis de regresión para estudiar el valor predictivo de la creatividad sobre el

rendimiento académico, controlando la inteligencia de los alumnos. Los resultados indican que el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico es mayor en los niveles de educación primaria que en secundaria. Las repercusiones e implicaciones de este resultado se discuten y profundiza en las causas.

Palabras clave: Inteligencia sintética-creativa; rendimiento académico, factor “g”.

Introducción

El objetivo del trabajo es doble: por una parte, analizamos la inteligencia exitosa, en la que se fundamenta la Inteligencia Sintética de la Batería Aurora; y se analizan los datos procedentes de dicha batería. Por otra, se estudia la relación existente entre el rendimiento académico y la inteligencia sintético-creativa.

La inteligencia exitosa es la habilidad intencional de las personas para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios y de nuestra sociedad y cultura (Sternberg, 1997/1997). Es útil porque permite que los individuos puedan distinguir sus puntos fuertes así como sus lagunas, y de esta forma rentabilizar sus puntos fuertes y compensar o corregir sus dificultades. La inteligencia exitosa consta de las siguientes habilidades:

Analíticas son necesarias para formular buenos problemas y buenas ideas, siendo la capacidad que nos ayuda a solucionar problemas.

Prácticas se refieren a la capacidad para usar los componentes de la inteligencia para analizar y aplicar las ideas de manera efectiva a la vida cotidiana. Existe una gran diferencia entre resolver un problema abstracto y encontrar una solución práctica ante un problema en la vida real.

Y creativas o sintéticas se refieren a la capacidad para encontrar, inventar, descubrir, crear y generar ideas que son nuevas y valiosas. Esto es parte importante de la definición de la creatividad: la novedad u originalidad y la valía de la idea o producto. La creatividad desde el modelo de la inteligencia exitosa se ha definido como la generación de procesos de información, productos o conductas relevantes para una situación de destreza. Una persona creativa es capaz de plantearse desafíos, observar lo nuevo y lo valioso, mientras que la mayor parte de las personas no lo hacen; esta emancipación de la realidad, es quizá vista por otros como una afrenta, como una oposición al orden establecido. Los creativos desafían el orden establecido cuestionando los supuestos y estimulando a otros a hacer lo mismo.

Sternberg considera que las personas con inteligencia creativa buscan modelos, poseen un conocimiento base amplio y lo rentabilizan, su motivación es intrínseca, muestran una gran persistencia para trabajar “duro”. El autor sugiere que las personas creativas buscan para sí mismas y para los demás tareas que permitan proponer ideas no convencionales y originales (Sternberg, & Lubart, 1995/1997). En definitiva, la inteligencia exitosa es un concepto importante porque permite entender la manera que tienen los estudiantes de combinar las tres inteligencias (analítica, sintética y práctica) para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural. Así pues, las habilidades analíticas son necesarias para analizar y evaluar las opciones disponibles en la vida; las creativas, para generar dichas opciones; y las prácticas, para implementarlas y hacerlas funcionar. Es importante aprender cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva. Según esta teoría, una persona es (exitosamente) inteligente en virtud del desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir el éxito según éste haya sido definido por la persona. Lo interesante es que la persona logre el equilibrio entre las tres (Bermejo, Sternberg, & Prieto, 1996).

La Batería Aurora se ha diseñado para evaluar las habilidades que llevan a la excelencia no sólo dentro del contexto escolar, sino también en la vida práctica a lo largo de la misma, cuando se termina la escolaridad. Es decir, la batería está diseñada para evaluar el potencial de los alumnos superdotados que rutinariamente no detecta el sistema escolar, mediante los métodos tradicionales (rendimiento académico y test de inteligencia psicométrica); además también evalúa a los niños con dificultades de aprendizaje (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008; Sternberg & Grigorenko 2008). Esta batería consta de diecisiete actividades a través de las cuales se evalúan las habilidades analíticas, creativas y prácticas de los alumnos superdotados (Chart et. al., 2008).

Cuando se habla del Aurora y en relación a nuestro objetivo, es interesante mencionar el estudio de Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg y Grigorenko (2012) en el que se ha utilizado dicha batería con dos fines: uno, para identificar alumnos superdotados y compararlos con los identificados con tests de rendimiento académico; el otro, para diseñar perfiles de superdotados en educación primaria y secundaria.

En este trabajo los autores administraron tres instrumentos: la Batería Aurora y dos tests clásicos de rendimiento (KS y MidYIS) utilizados en el sistema escolar Británico.

Para evaluar el rendimiento en Educación Primaria se emplearon los tests Key Stage (KS1 y KS2), que son parte del sistema de control académico inglés y se pasan a los niños de Educación Primaria (son tests de papel y lápiz), junto con las evaluaciones de los profesores para indicar si los alumnos están trabajando o no de acuerdo al nivel esperado según la edad y la materia académica. Los profesores también valoraban la lengua hablada y escrita, así como el nivel de ciencias. En general, estos tests incluyen también ítems orientados a valorar el nivel de lectura, escritura, matemáticas y ciencias.

Para medir el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria se utilizó el MidYIS (Middle Years Information System; Center for Evaluation and Monitoring, 2010). Este test se administra al final del nivel o año 6 o principios de nivel 7. Esta prueba se describe como una buena línea base para medir la habilidad y aptitud para aprender o del aprendizaje. Las cuatro secciones o partes del instrumento son: vocabulario, matemáticas, destrezas (corrección de galeras o errores, rapidez y precisión perceptiva), y tareas no verbales (razonamiento espacial, visual y lógico). Las preguntas son de elección múltiple y respuesta libres. El MidYIS fue desarrollado y aplicado a través del Centro de Evaluación y Supervisión de la Universidad de Durham (Center for Evaluation and Monitoring, CEM). Según el CEM, las puntuaciones de vocabulario y matemáticas predicen el logro de los estudiantes (tal y como se refleja en las puntuaciones estandarizadas de los Key Stage-tests).

La identificación de superdotados con las pruebas de rendimiento se realizó de la siguiente manera: a) para Educación Primaria, cuando los estudiantes obtuvieran una puntuación “más allá de la esperada (5)” en cada una de las medidas del KS (lectura, escritura, matemáticas y ciencia), entonces eran considerados como superdotados (con este criterio se seleccionaron el 9% de los niños); b) para Educación Secundaria, se utilizó el criterio del percentil 90 para las puntuaciones del total del MidYIS.

La administración del Aurora se hizo de la siguiente manera: se administró a todas las clases en tres sesiones, una sesión por día. Además, para la identificación de alumnos superdotados con el Aurora, se eligió el percentil 90 para cada una de las habilidades (analítica, práctica y sintética) y para el dominio total. Este procedimiento es el seguido en Inglaterra donde el 10% de los niños, según el gobierno, deberían ser identificados como superdotados (Tan et al., 2009). Así pues, para los propósitos de esta investigación se consideró un superdotado analítico, creativo o práctico si estaba en el 10% superior de la inteligencia analítica, sintética o práctica respectivamente. El mismo

procedimiento se utilizó para las puntuaciones según el dominio (verbal, figurativo y numérico). Todos los superdotados se determinaron tomando en cuenta las tres puntuaciones de las tres habilidades del Aurora, utilizando dos métodos diferentes. Primero, si un niño se situaba en el 10% por encima de, al menos, una de las habilidades (analítica, sintética, o práctica), se consideró superdotado. Segundo, se calculó un índice según la habilidad media con las 3 puntuaciones (con el mismo percentil de 90 como criterio de corte).

En conjunto, los resultados del trabajo de Kornilov, et al. (2012) revelaron similitudes sorprendentes entre la habilidad y el dominio de los perfiles de los niños identificados como superdotados con el KS y MidYIS. La mitad de los perfiles mayoritariamente contrastaban la habilidad creativa con la habilidad práctica y analítica. La otra mitad de los perfiles de habilidad eran relativamente mesetarios, identifican a los niños que no tienen debilidades y fortalezas evidentes en las puntuaciones de las habilidades.

Los perfiles de dominio o bien mostraban similitudes relativas a dichos perfiles, o contrastaban el dominio numérico con los dominios verbales y figurativos.

Los perfiles de habilidad y dominio para los niños identificados como superdotados con Aurora muestran, en general, una mayor varianza entre-habilidad y entre-dominio. Esta heterogeneidad informa que Aurora es un buen procedimiento para identificar a los niños con perfiles de habilidad y de dominio que no identifican el KS y MidYIS, así como niños con altas habilidades prácticas y creativas, y bajas habilidades analíticas, o niños que muestran una clara jerarquía de habilidades (por ejemplo, alta habilidad analítica, baja habilidad creativa-sintética, y una más baja aún habilidad práctica), así como niños con aparentes fortaleza en el dominio verbal.

Después de esta revisión del trabajo realizado con la Batería Aurora, pasamos a analizar los datos procedentes de nuestra investigación.

MÉTODO

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar la relación entre la inteligencia sintética-creativa medida por la batería Aurora y el rendimiento escolar de los alumnos

de primaria y secundaria.

MUESTRA

La muestra de participantes inicial estuvo formada por un total de 434 alumnos que tras muerte experimental, se redujo a un total de 264 alumnos (47% chicos), de los que se contaba con su rendimiento escolar. Estos alumnos tenían edades comprendidas entre los 8 y 15 años ($M = 10.57$, $DT = 1.68$) y atendían a distintos centros públicos y concertados de la Región de Murcia, con nivel sociocultural medio. De ellos un 17.4% eran de 3º de Educación Primaria, el 8.3% estaban en 4º de Educación Primaria, 30.3% eran de 5º de Educación Primaria, 23.1% eran de 6º de Educación Primaria, 11.7 era de 1º de Educación Secundaria, 9,1% eran de 2º de Educación Secundaria.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido: factor “g” de Cattell y Cattell (2001) y las tareas de la inteligencia sintético-creativa de la batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008); y el rendimiento académico.

A) Evaluación de la Inteligencia psicométrica

Para evaluar la inteligencia psicométrica hemos utilizado el factor “g” de Cattell y Cattell (2001), cuyo objetivo es medir la inteligencia concebida o capacidad mental general, mediante tareas no verbales, intentando eliminar la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos. En este estudio se han utilizado las escalas 2 y 3. Son pruebas no verbales, donde el sujeto debe encontrar la entre figuras y formas. Consta de cuatro subtests: series, clasificación, condiciones y matrices. Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones e implican contenidos perceptivos distintos con el objeto de evitar que algunas diferencias perceptivas influyan en los resultados de la medida de inteligencia. La fiabilidad del test, utilizando el método de las dos mitades, fue de .86 (Cattell & Cattell, 1997)

B) Evaluación de la inteligencia Sintética-Creativa

La creatividad se ha evaluado con las tareas de la subescala de la inteligencia Sintética- Creativa de la Batería Aurora. La Batería Aurora (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008) consiste en un conjunto de pruebas para la evaluación de la Inteligencia Exitosa. Está compuesta por una serie de tareas que evalúan tres tipos de

inteligencia: analítica, creativa y práctica, y que se presentan en tres modalidades de lenguaje-verbal, figurativo y numérico - lo que permite evaluar los puntos fuertes y las lagunas de los estudiantes cuando se enfrentan a la solución de problemas.

Centrándonos en las actividades de la Inteligencia Sintética o Creativa, podemos definirla como la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Lo cual requiere aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias, y no las rutinas cotidianas, un reto para el sujeto y las que mejor muestran la inteligencia del mismo. La parte Sintética de la Batería Aurora está compuesta por cinco tareas que son las siguientes:

- ✓ Portadas de libros. Consta de 5 ítems. Se le pide al alumno que imagine una historia partiendo de un dibujo que podría ser muy bien la portada de un libro o de cualquier ilustración. Exige pensamiento abstracto.
- ✓ Múltiples usos. Consta de 5 ítems. Consiste en pedir al alumno que piense diferentes usos para objetos comunes como un martillo o un bastoncillo de los oídos. Implica redefinir el uso del objeto y valora la capacidad para utilizar los conocimientos previos o información adquirida de manera nueva y distinta. Implica flexibilidad de pensamiento y habilidad para ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos. Permite evaluar la capacidad para redefinir y encontrar usos, funciones y aplicaciones diferentes a las habituales.
- ✓ Conversaciones inanimadas. Consta de 10 ítems. Se centra en pedir al alumno que imagine y escriba el tipo de conversación entre objetos inanimados, como por ejemplo un cuchillo y un tenedor o la sal y la pimienta. Es importante tener un pensamiento fluido y original.
- ✓ Lenguaje figurativo. Consta de 12 ítems. El alumno debe descubrir el significado de algunas expresiones que usamos normalmente como “estaba flotando”. Se recogen dichos de origen popular que en forma figurada y pintoresca, muchas veces suelen encerrar enseñanzas de profunda sabiduría. Los refranes son verdades taxativas e irrefutables.

✓ Conversaciones numéricas. Consta de 7 ítems. Consiste en mostrar a los alumnos unos dibujos de números en distintas situaciones: ejemplo, un dos enfadado con un cuatro y se les pide a los alumnos que expliquen qué está pasando entre ellos.

Salvo lenguaje figurativo, las cinco tareas descritas son de respuesta abierta. Los autores (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008) habían propuesto un sistema de puntuación que evaluaba dos criterios: 1) la adecuación a la tarea (se trata de una escala de 0-2 si el niño responde a lo que le pide la tarea o da una respuesta totalmente desviada); y 2) la creatividad como habilidad (se trata de una escala de 0-4 que de forma holística trata de medir la originalidad, ingenio y complejidad de la respuesta, utilizando para ello guías de puntuación).

Tras los primeros ensayos realizados con el sistema de puntuación, se observó que la adecuación a la tarea era una puntuación redundante y que la puntuación en esa dimensión influía en los jueces a la hora de puntuar la dimensión “creatividad como habilidad”. Por ello, se decidió utilizar únicamente esta última puntuación siguiendo los criterios establecidos por Sternberg y Grigorenko desde la universidad de Yale. Esta variable, se concreta de forma distinta según cada tarea, pero en términos generales podemos decir que va de 0 (nada creativo o respuesta no adecuada a la tarea) hasta 4 muy creativo y original. Una descripción más detallada sobre el proceso de corrección puede verse en el apartado del procedimiento) (Soto, 2012).

Procedimiento

El procedimiento ha consistido en como principal objetivo ha sido trabajar con los centros para la recogida y procesamiento de la información necesaria para realizar este estudio. Durante la primera fase, se informó a los centros sobre los objetivos del proyecto y se les explicó ampliamente los mismos de manera exhaustiva. En una segunda fase, los padres de los alumnos también fueron debidamente informados, siendo totalmente necesario contar con el consentimiento de los mismos.

En tercera fase, una vez seleccionados los sujetos que constituyen la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos. Se administraron de forma colectiva dentro del aula (grupo-clase). Se utilizaron para ello dos sesiones, con una duración de aproximadamente tres horas cada una, dentro del horario lectivo. La aplicación de los instrumentos ha sido realizada por licenciados en pedagogía, psicología o

psicopedagogía, actualmente trabajando en el área de la educación y por estudiantes de tercer ciclo; todos ellos con experiencia en la aplicación de este tipo de pruebas.

En la cuarta fase y una vez recogidos los datos, se procedió a la corrección y puntuación de las pruebas, siguiendo las indicaciones e instrucciones marcadas por los autores de los distintos instrumentos

La corrección de la sub-escala de Inteligencia Sintética de la Batería Aurora presentó un gran reto por la naturaleza del sistema de puntuación propuesto desde la Universidad de Yale. Según las indicaciones de los autores, la prueba debe ser corregida llegando a un acuerdo entre jueces. Para conseguir dicho acuerdo, se tomó una clase al azar y tres evaluadores expertos en la técnica de consenso de jueces (Consensual Assessment Technique, CAT) de corrigieron las pruebas, después se pusieron en común los resultados, discutiendo aquellos puntos en los que el acuerdo no se había alcanzado. Durante este proceso se observaron varios puntos:

1) Que la puntuación de la variable adecuación tendía a influir en el juicio de los evaluadores sobre la variable creatividad como habilidad, de forma que no era infrecuente que los alumnos obtuvieran las mismas puntuaciones en ambas variables, y por tanto estas variables no se diferenciaban entre ellas.

La variable adecuación había sido incluida por el equipo de Yale para discriminar aquellas respuestas altamente originales que sin embargo no se ajustaban a la tarea. Decidimos que siguiendo el criterio de Baer, Kaufman y Gentile (2004). La creatividad debía cumplir ambos requisitos, originalidad y adecuación, y por tanto las respuestas que no se ajustasen a la tarea debían puntuar cero. Por la redacción de los criterios de la variable creatividad como habilidad, la adecuación a la tarea podía ser fácilmente incluida en estos criterios.

2) La redacción y presentación de las respuestas por parte del alumno inevitablemente influían en el evaluador. Además, las primeras respuestas del alumno solían guiar al evaluador a la hora de corregir el conjunto de respuestas del alumno. Por lo que se decidió transcribir todas las respuestas a una base de EXCEL, para evitar que la mala letra o la pobre presentación de las respuestas influyeran en la puntuación de las mismas. Los evaluadores entonces procedieron a corregir la prueba de creatividad, no de cada niño, sino de cada tarea en su conjunto. Por ejemplo, primero se corrigió la tarea de conversaciones inanimadas para el conjunto de los alumnos. Esto permitía a los evaluadores no perder de vista la referencia de las puntuaciones dadas. Además, el

programa permitía agrupar las puntuaciones de mayor a menor y el evaluador podía revisarlas para obtener un feedback sobre su propia evaluación.

La tarea de usos múltiples, según los autores, debía evaluarse únicamente la mejor respuesta del alumno, no obstante se optó por puntuar las respuestas tres dadas por el alumno y obtener la suma de éstas.

Una vez que estas consideraciones fueron tomadas en cuenta, se procedió otra vez a la corrección de un grupo piloto ($n = 25$) para evaluar el acuerdo entre los jueces. Cuando el acuerdo entre los jueces fue satisfactorio ($ICC > .70$) se dio luz verde para comenzar la corrección de los 409 alumnos (véase Figura 4.2).

Las primeras tareas fueron corregidas por tres evaluadores, pero debido a la carga de trabajo que implicaba se consideró que esta corrección podía llevarse a cabo por dos jueces. De forma que uno de los jueces corrigió todas las tareas, y los otros jueces se especializaron en una u otra tarea (Soto, 2012).

Una vez que se obtuvieron las puntuaciones éstas fueron pasadas a una sabana de datos utilizando el programa SPSSstatistics/PC versión 19 para Mac para su análisis estadístico.

RESULTADOS

Para dar respuesta a nuestro objetivo, primeramente se han calculado los estadísticos descriptivos para las distintas variables, los cuales se muestran en la tabla 1. Como se aprecia en la tabla, cada variable oscila en diferentes escalas y los alumnos tienen un CI medio ($M = 105$), con una desviación típica de 17 puntos.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de la muestra en las distintas variables

	N	Mín.	Máx.	Media	DT
<i>Inteligencia Sintética</i>					
Lenguaje Figurativo	251	0	12.00	6.54	2.88
Conversaciones Inanimadas	228	6.67	33.33	22.46	3.78
Conversaciones Numéricas	240	4.50	23.00	13.74	3.15
Usos Múltiples	202	3.00	47.50	29.06	11.21
Portadas de Libros	244	2.00	18.00	12.22	2.48
<i>Rendimiento Escolar</i>					
Rendimiento Total de Todos los alumnos	264	1	10	7.03	2.05
Primaria Rendimiento general	208	1.33	5	3.66	1.01
Primaria Rendimiento académico	209	1	5	3.55	1.24
Primaria Rendimiento Expresivo	208	1	5	3.86	.82
Secundaria Rendimiento General	55	1	4.88	2.73	.96
Secundaria Rendimiento académico	55	1	5	2.60	1.13
Secundaria Rendimiento expresivo	55	1	4.67	3.08	.84
CI	248	40	141	104.98	17.61

A continuación, se ha estudiado la correlación entre las variables. Como puede observarse en la tabla 2, las correlaciones con el total del rendimiento de toda la muestra es estadísticamente significativo, pero de intensidad baja-moderada, siendo la más elevada con usos múltiples ($r = .357$, $p < .001$). Si nos fijamos en el rendimiento académico según el nivel educativo, vemos que para primaria, las mayores correlaciones se encuentran entre el rendimiento y el lenguaje figurativo (que muestran una intensidad media-alta), seguidas de las correlaciones en conversaciones inanimadas (una correlación media-baja), y la correlación más débil se encuentra para la prueba conversaciones numéricas.

En los alumnos de Educación Secundaria las correlaciones más altas se encuentran para lenguaje significativo, siendo éstas de magnitud media-alta, y las únicas que fueron estadísticamente significativas.

En cuanto a la correlación con el cociente intelectual, todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas, pero de baja magnitud, excepto para conversaciones numéricas.

Tabla 2.

Matriz de correlaciones entre las variables de creatividad, rendimiento escolar y CI

	Leng. Figurativo	Conv. Inanimadas	Conv. Numéricas	Usos Múltiples	Portadas de Libros
Rendimiento Total de Todos los alumnos	,292**	,288**	,226**	,357**	,260**
Primaria Rendimiento general	,499**	,398**	,285**	,368**	,307**
Primaria Rendimiento académico	,514**	,379**	,249**	,375**	,290**
Primaria Rendimiento Expresivo	,360**	,395**	,271**	,231**	,219**
ESO Rendimiento General	,408**	0,159	0,182	0,12	0,225
ESO Rendimiento académico	,430**	0,152	0,204	0,082	0,205
ESO Rendimiento expresivo	,273*	0,125	0,128	0,216	0,259
C.I.	,263**	,204**	0,105	,321**	,171**

Nota. (**) La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral); (*) la correlación es significativa al nivel $p < .05$ (bilateral).

Por último, se han llevado a cabo análisis de regresión para estudiar si las variables de la creatividad podían predecir el rendimiento académico. Para ello se ha utilizado el método de pasos sucesivos, introduciendo como variable dependiente el rendimiento escolar general de los alumnos.

Para los alumnos de Educación Primaria se obtuvieron tres modelos predictivos del rendimiento académico. El primer modelo explicaba un 24% de la varianza, e incluía como única variable que predice el rendimiento general el lenguaje figurativo [$F(1,26)=40.64$, $p < .001$; R^2 ajust.=.238]. El segundo modelo, incrementaba un 10% la varianza explicada al introducir la variable del CI [$F(2, 125) = 15.89$, $p < .001$; R^2 ajust.=.325]. Y el tercer modelo explicaba un 36% de la varianza al introducir la tarea de Conversaciones Inanimadas [$F(3, 124)= 11.80$, $p < .001$; R^2 ajust. = .359]. La tabla 3 muestra los coeficientes de regresión de las distintas variables incluidas en cada uno de los modelos.

Tabla 3.

Coefficientes de regresión de las variables incluidas en los modelos predictores del rendimiento general de los alumnos de educación primaria.

		B	Error	B
Modelo 1:	(Constant)	.216	.067	
F(1, 26)=40.64, p<.001; R2 ajust. = .238	Lenguaje Figurativo	.448	.070	.494
	(Constant)	.158	.064	
Modelo 2:	Lenguaje Figurativo	.381	.068	.420
F(2, 125) = 15.89, p<.001; R2 ajust. =.325	C.I.	.298	.072	.312
	(Constant)	.146	.063	
Modelo 3:	Lenguaje Figurativo	.294	.073	.324
F(3, 124)= 11.80, p<.001; R2 ajust. = .359	C.I.	.283	.070	.296
	Conver. Inan	.211	.077	.220

Los análisis de regresión de pasos sucesivos, para predecir el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria, arrojó un único modelo significativo, en cuál únicamente la tarea de portadas de libros era la que predecía el rendimiento general, explicando un 25% de la varianza [$F(1, 27) = 10.55$; $p=.003$; R^2 ajustada= .254].

Tabla 4.

Coefficientes de regresión para las variables introducidas en el modelo predictor del rendimiento general de los alumnos de educación secundaria

		B	Error	B
Modelo 1:	(Constant)	-,317	,177	
F(1, 27) = 10,549; p=.003, R2 ajustada=	Portadas de Libro	,663	,204	,530
.254				

Conclusión y discusiones

En este trabajo se ha presentado la parte sintética de la Batería Aurora con base en la teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg. Nuestra investigación se basó en el análisis de las relaciones entre las puntuaciones obtenidas con Aurora y otras evaluaciones como es el rendimiento escolar o el CI.

En primer lugar, el rendimiento en Educación Primaria correlaciona significativamente con todas las tareas de la sintética del Aurora, esto es similar a los resultados obtenidos en el trabajo de Kornilov, et al. (2012), en los que también correlacionan las pruebas de rendimiento con las tres habilidades del Aurora; o con los de Prieto, Almeida, Soto, Sainz, y Ferrando (En revisión) donde también aparecen similares correlaciones. El rendimiento en Educación Secundaria solamente correlaciona de forma significativa con la tarea de lenguaje figurativo. Además el CI correlaciona también significativamente con todas las tareas excepto con conversaciones numéricas (Soto, 2012)

En segundo lugar, podemos indicar que las correlaciones de las tareas de la parte sintética-creativa de la Batería Aurora con el rendimiento de Educación Primaria y secundaria (general, expresivo y académico) eran moderadas.

En tercer lugar, según los análisis de regresión podemos indicar que en Educación Primaria hay tres modelos que predicen el rendimiento, siendo el modelo que más explica el formado por la constante, el lenguaje figurativo, el CI y las conversaciones inanimadas. En Educación Secundaria sólo hay un modelo que predice el rendimiento formado por la constante y las portadas de libro. En el trabajo de Kornilov, et al. (2012), también se refleja tal y como los autores indicaron que el Aurora es un buen predictor del rendimiento.

En cuarto lugar, podemos destacar algunas de las ventajas de la Batería Aurora, con el fin de clarificar algo más la utilización de este tipo de prueba en el ámbito escolar. Algunos de los puntos fuertes de esta batería se pueden concretar de la siguiente manera: a) nos permite diseñar un perfil del alumno donde se reflejan sus áreas fuertes y débiles; b) nos ayuda a estudiar y evaluar el papel que juegan diferentes recursos cognitivos en la conceptualización del rendimiento y de la competencia; c) permite encontrar nuevos procedimientos para evaluar y enseñar la relación entre las habilidades y las competencias; d) permite diseñar metodologías que expliquen la naturaleza de la pericia y la competencia experta en el terreno escolar y en el profesional; e) se trata de una batería multicultural de gran utilidad para ser aplicada en diferentes contextos.

En quinto lugar, podemos mencionar algunas limitaciones de la Batería Aurora. Aún siendo un instrumento muy novedoso, se necesita mayor investigación empírica que avalen la eficacia y la fiabilidad de esta prueba a la hora de evaluar “por ejemplo las competencias creativas objeto de nuestro trabajo empírico”. Otra de las limitaciones es

la dificultad que se ha tenido para traducirla y adaptarla a nuestra cultura. Además, las normas de corrección de la Inteligencia Sintética de la Batería Aurora deberían ser reformuladas, por los problemas que se ha tenido en la corrección de las distintas tareas. Por último, la gran carga verbal de la Batería Aurora es otro de los inconvenientes porque influye negativamente a la hora de valorar determinados aspectos de la creatividad.

Finalmente como apuntan Kornilov, et al. (2012) la evaluación con el Aurora exige mucho tiempo tanto para su administración como para en su corrección. Podríamos argumentar que esa inversión es necesaria si realmente el Aurora es un buen instrumento para medir el éxito académico y sobre todo las debilidades y fortalezas del alumnado (Soto, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baer, J., Kaufman, J., & Gentile, C. (2004). Extension of the Consensual Assessment Technique to Nonparallel Creative Products. *Creativity Research Journal*, 16(1), 113-117. doi:10.1207/s15326934crj1601_11
- Bermejo, M. R., Sternberg, R., & Prieto, M. D. (1996). How solve verbal and mathematical insight problems children with high general intelligence level. *Revista de Altas Capacidades (FAISCA)*, 4, 76-84.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. (1973). *Test de factor “g”. Escalas 2 y 3*. Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1997). *Test de Factor “g”: Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. (2001). *Factor “g” Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA ediciones.
- Centre for Evaluation and Monitoring. (2010). *MidYIS assessments*. Retrieved from <http://www.midyis-project.org>.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. En J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- DirectGov. (2009). *National curriculum teacher assessments and key stage tests*. Retrieved from http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_10013041.
- Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- Prieto, M.D., Almeida, L., Soto, G., Sainz, M., & Ferrando, M. (En revisión) Creatividad y sus dimensiones: ¿de qué hablamos y qué evaluamos? *Psicothema*.
- Sternberg, R. J. (1985/1990). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. Trad. Castellano, *Más allá del cociente intelectual, una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1997/1997). *Successful Intelligence*. New York: Pluma. Trad. Castellano, *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2008). Ability testing across cultures. En L. A. Suzuki y J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of multicultural assessment* (pp. 449-470). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995/1997). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press. Trad. Castellano, *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tan, M., Aljughaiman, A. M., Elliott, J. G., Kornilov, S. A., Ferrando, M., Bolden, D. S., & Grigorenko, E. L. (2009). Considering language, culture, and cognitive abilities: The international translation and adaptation of the Aurora Assessment Battery. En E. L. Grigorenko (Ed.), *Multicultural psychoeducational assessment* (pp. 443-468). New York, NY: Springer.

Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. Ref.: 11896/PHCS/09), y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (REF EDU2010-16370).

PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dra. Rosario Bermejo; Dña. María José Ruiz; Dra. Carmen Ferrándiz;

Dr. Juan García Esteban; Dra. Marta Sainz

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación
(Universidad de Murcia)

Resumen

El objetivo del trabajo fue estudiar la validez del constructo del pensamiento científico-creativo para predecir el rendimiento académico en una muestra de alumnos adolescentes. En el estudio participaron 98 estudiantes (12 -16 años) de un instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia (España). Los instrumentos utilizados fueron: a) el test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002); adaptado en nuestro país por Ruiz (2013). El test consta de 7 tareas que se fundamentan en el Modelo Estructural de la Creatividad Científica (SCSM, Scientific Creativity Structure Model); mediante el test se valoran las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad; b) el test de Inteligencia General y Factorial (IGF/5r, Yuste, 2002), que evalúa las habilidades de Inteligencia General y Factorial, razonamiento lógico, razonamiento verbal, razonamiento numérico y razonamiento espacial y c) el rendimiento académico de los alumnos por ámbitos (científico-tecnológico, lingüístico-social y artístico). Los resultados mostraron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tareas de la prueba de creatividad científica y el rendimiento académico en los diferentes ámbitos. Los análisis de regresión realizados, evidenciaron que la creatividad científica valorada en la tarea espacio, una vez controlada la inteligencia general, predecía el rendimiento académico en el ámbito Lingüístico-Social.

En el caso del rendimiento en el ámbito artístico, fue la tarea gravedad la que, una vez controlada la inteligencia general, aportó validez explicativa. Finalmente, las tareas de creatividad científica no se constituyen como buenos predictores del rendimiento académico en el ámbito Científico-Tecnológico.

Palabras clave: Pensamiento científico-creativo; rendimiento académico; adolescente

Introducción

Hay dos cuestiones que revisamos este trabajo: una referida al tema del rendimiento en el área de las ciencias; la otra, los tests diseñados para medir las habilidades implícitas en las ciencias. Ambos constructos no han estado exentos de problemas y críticas, tal y como analizaremos a lo largo del trabajo.

El pensamiento científico es un conjunto de procesos cognitivos y de habilidades que se utilizan para resolver problemas de contenido científico; cuando se realizan actividades típicamente científicas o tipos específicos de razonamiento, que se usan frecuentemente en la ciencia (Dunbar & Fugelsang, 2005). Para estos autores, el pensamiento científico incluye operaciones cognitivas que las personas pueden utilizar en actividades de carácter no científico, como es el caso de la inducción, deducción, el uso de analogías, la resolución de problemas y el razonamiento causal.

Según Paul y Elder (2003) el uso del contenido científico sirve para mejorar la calidad de su pensamiento. Entre los elementos que identifican en el pensamiento científico se encuentra: el propósito, ya que persigue alcanzar un determinado propósito u objetivo; el problema que se va a investigar; la información científica (datos, observaciones y experiencias) que se derivan de la investigación científica; las interpretaciones y conclusiones que se extraen de la investigación; así como la solución al problema planteado, alcanzada a través de la experimentación; y por último, las implicaciones a nivel científico que tendría la solución alcanzada.

Esta solución de problemas, que es una parte inherente al pensamiento científico, implica una serie de procesos como son el planteamiento de hipótesis, en el que el investigador tiene que hacer una revisión de la investigación realizada en esa línea, así como los conocimientos que este posee en relación con el problema planteado. En un segundo momento, el investigador tiene que diseñar un experimento que le permita estudiar si la hipótesis planteada resuelve el problema científico que se había planteado o no. Para finalmente, y tras realizar el experimento, comparar las hipótesis planteadas con los resultados obtenidos a través de la experimentación, y concluir si con los datos obtenidos se puede confirmar o rechazar la hipótesis planteada (Klahr y Dunbar, 1988). Estas habilidades del proceso científico es necesario desarrollarlas en los alumnos, con la finalidad de que estos puedan trabajar de forma eficaz con material científico.

El grupo de investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia ha definido el pensamiento científico como el proceso cognitivo que está dirigido a la búsqueda de lo esencialmente nuevo, que constituye el reflejo mediato y generalizado de la realidad, y que da la posibilidad de valorar aquello que no se observa directamente, de prever el resultado futuro de acciones humanas y comprender las pasadas (Prieto, Ferrando, Hernández, & Sainz, 2011a; 2011b). Todas estas definiciones resaltan los procesos cognitivos que todas las personas tenemos, pero que existe una parte específica en ellos, que es diferente a la utilizada con cualquier contenido no científico, y que se utiliza para trabajar con actividades científicas.

Respecto al rendimiento, la investigación sobre las ciencias ha demostrado que las destrezas propias del pensamiento científico son herramientas que utilizan los científicos en su investigación, y que les permite conocer más acerca del mundo que les rodea (Osborne & Fryberg, 1985; Ostlund, 1998), éstas son semejantes y se pueden utilizar en otras disciplinas y han tenido efectos positivos en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, Shann (1977) encontró que la enseñanza de habilidades de la ciencia mejoró las destrezas en matemáticas. Otros investigadores encontraron que las habilidades del proceso científico no sólo mejoraron las habilidades de los niños de Educación Infantil y de los primeros niveles instruccionales, sino que además facilitó el desarrollo cognitivo (Froit, 1976; Tipps, 1982). Simon y Zimmerman (1990) también encontraron que la enseñanza de habilidades del proceso científico mejora las habilidades de comunicación de los estudiantes. Los datos de estos investigadores

coinciden con los hallazgos de Bredderman (1983) sobre los efectos de las habilidades científicas en los logros de los alumnos de Educación Primaria; además, se probó que los programas utilizados en los 60 y 70 (como Elementary Science Study, ESS; Science Curriculum Improvement Study, SCIS; o el Science-A Process Approach, SAPA), se mostraron muy eficaces, porque aumentaron el rendimiento y las actitudes de los estudiantes, más que los programas tradicionales.

Ostlund (1998) destacó que el desarrollo de los procesos científicos fomentó de manera simultánea los procesos de la lectura. Harlen (1999) reiteró que los procesos de la ciencia tienen un papel clave en el desarrollo de habilidades para la comunicación, el pensamiento crítico, la solución de problemas, y para usar y evaluar las evidencias en la solución de problemas. La competencia en las habilidades del proceso científico permite a los alumnos aprender con una mayor comprensión. Según Harlen, este aprendizaje significativo y comprensivo lleva a establecer relaciones entre las experiencias y conocimientos nuevos con los previos, incluso a aplicar y transferir las ideas y conceptos a situaciones de aprendizaje diferentes. El rol de las destrezas científicas es crucial para el aprendizaje significativo. Si los procesos científicos no se desarrollan y adquieren de manera apropiada, aparecen conceptos que no ayudan a entender el mundo que nos rodea y llevan a mantener falsas ideas en el campo de las ciencias (Harlen, 1999). Este autor sugiere además que las destrezas del proceso científico deberían ser una de las metas principales de la educación científica, porque requieren un aprendizaje significativo.

Los efectos positivos que ha tenido la enseñanza de habilidades científicas en el aprendizaje, ha llevado a los investigadores a diseñar instrumentos de evaluación que incluyeran las destrezas implícitas en la enseñanza de las ciencias y las del proceso científico (Bredderman, 1983; 1985; Harlen, 1999; Froit, 1976; Tipps, 1982; Simon & Zimmerman, 1990; Shann, 1977; Ostlund, 1998), porque sin la inclusión de los procesos científicos en la evaluación, seguirá habiendo un desfase entre lo que los estudiantes necesitan aprender, lo que se enseña y lo que se evalúa en el área de las ciencias. Harlen (1999) argumenta que la evaluación de las destrezas científicas es importante para fomentar el desarrollo mental y físico, como parte esencial del aprendizaje significativo. Dice la autora que dentro del sistema educativo tradicional no

se han tenido en cuenta las habilidades del pensamiento científico en el proceso de evaluación.

Ha habido algunas críticas sobre la eficacia que tiene la enseñanza de habilidades científicas en la mejora del rendimiento académico (Gott & Duggan, 1994; Millar, Lubben, Gott, & Duggan, 1994; Millar & Driver, 1987). Estos autores han cuestionado la influencia de las habilidades del pensamiento científico en el rendimiento del estudiante. Por ejemplo, Millar y Driver (1987) señalan la independencia de las habilidades del pensamiento científico y de los contenidos. Esto no significa que los ítems de los tests de habilidades científicas no incluyan contenidos científicos, sino que para resolverlos los estudiantes no precisan tener un conocimiento profundo de los contenidos en el área de las ciencias. En estas afirmaciones hay una crítica al procedimiento positivista de medida.

Respecto al diseño de instrumentos de evaluación de las habilidades implícitas en el aprendizaje de las ciencias hay que destacar que desde los años 60 y 70 los investigadores del área de las ciencias manifiestan una cierta preocupación por el diseño de tests para evaluar los procesos y las habilidades implícitas en la investigación científica, con el fin de diseñar programas y pautas de acción para hacer más eficaz y significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias (Dillshaw & Okey, 1980). Entre los tests diseñados para Educación Primaria está el de Walbesser (1965), quien incluye en su test procesos y habilidades contemplados en el curriculum. Lavinghousez (1972) afirma que la mejor forma de medir las habilidades del proceso científico es a través de informes de laboratorio, presentaciones orales y de la observación, de manera que para poder determinar el cambio en las habilidades del proceso científico de los alumnos, se necesita evaluar si estos entienden el tema científico que se trata y utilizan las habilidades del proceso científico en sus situaciones de aprendizaje. En este sentido, este autor plantea que se necesitan medidas de evaluación que permitan a los alumnos mostrar sus habilidades para las ciencias. La Escala de buena disposición en biología (BRS; Lavinghousez, 1973) es presentada como una prueba fiable, discriminativa y válida, para ser utilizada como medida pre-test y pos-test en investigaciones dentro de esta área de estudio. Riley (1972) desarrolló otro test para evaluar las habilidades y variables de control, así como destrezas para predecir, inferir, e interpretar datos, tal y como se definen en el SCIS (Science Curriculum

Improvement Study (Dillashaw & Okey, 1980). McLeod, Berkheimer, Fyffe, y Robison (1975) diseñaron un test que incluía cuatro grandes procesos: habilidades para medir y controlar variables, interpretar datos, formular hipótesis y establecer teorías o definiciones operativas. Este se ha usado con niños de Educación Primaria. Ese mismo año, otro investigador Ludeman (1975) desarrolló un test de procesos cinéticos dirigido también a alumnos de Educación Primaria.

Las principales deficiencias de las pruebas mencionados anteriormente han sido que la mayoría de ellas se basan en currículos específicos de ciencias y evalúan una compleja combinación de habilidades generales en lugar de habilidades específicas (Onwu & Mozube, 1992). Además, dicen algunos expertos que estos tests tienen poca validez, por la falta de criterios externos con los que se han construido (Molitor & George, 1976). En este sentido, Molitor y George (1976) desarrollaron uno de los tests más utilizados (Test de Procesos y Destrezas para la Ciencia: Test Science Process Skills), que está orientado a evaluar las destrezas de la investigación, referidas a la inferencia y verificación de hipótesis. Este test se considera válido, pero con baja fiabilidad, especialmente en el subtest de la inferencia (.66). En definitiva, todos los tests analizados para la Educación Primaria recogen los procesos y habilidades básicas del área de las ciencias. En la tabla 1 se recogen los principales tests desarrollados para Educación Primaria.

Tabla 1

Instrumentos de Pensamiento científico Educación Primaria (Temiz, Taşar y Tan, 2006)

Autor	Título	Año	Nivel escolar o edad	Formato del Test
Walbesser (b)	<i>Instrumento de los procesos científico</i>	1965	8-9 años	Una medida de individual administración sesión
Lavinghousez	Escala de buena disposición en biología (BRS)	1973	9-10 años	Elección múltiple
Riley	EL test de tareas de preguntas científicas (TSIS)	1972	9-10 años	Elección múltiple
Ludeman	El test del proceso científico (TSPT)	1975	11-12 años	Elección múltiple
McLeod, Berkheimer, Fyffe, and Robison	Un grupo de test de cuatro procesos	1975	11-13 años	Elección múltiple o huecos numéricos en blanco

Molitor y George	Test de Habilidades del Proceso Científico (TSPS)	1976	9-12 años	Elección múltiple
------------------	---	------	-----------	-------------------

a. un 'UD: indeterminado "a través de una prueba determinada indica que a pesar de todos nuestros esfuerzos no hemos podido determinar la característica específica de esa prueba.
b Fuente: Burns, Okey & Wise (1985); Walbesser (1966).

Respecto a los tests diseñados para la Educación Secundaria que se recogen en el estudio de Kazeni (2005) hay que destacar que se orientan hacia la evaluación del nivel de competencia de los adolescentes para usar los métodos y procedimientos necesarios en el área de las ciencias. Tannenbaum (1971) diseñó un test de procesos para las ciencias para la segunda etapa de Educación Primaria y primero y segundo de Secundaria. Este test valora las habilidades necesarias para: observar, comparar, clasificar, cuantificar, medir, experimentar, predecir e inferir. Consta de 96 cuestiones de respuesta múltiple, y a pesar de la débil validez de criterio, hallada con una muestra reducida de 35 estudiantes, se considera un instrumento útil para evaluar los procesos de las ciencias. Onwu y Mozube (1992) confirmaron que quizá la baja validez de estos primeros intentos de medida se debiera a que, estos primeros instrumentos eran una combinación compleja de habilidades orientadas hacia el curriculum. No se les comparó con criterios externos para contrastar la validez (Molitor & George, 1976).

Tal y como recoge Kazemi (2005), a Dillashaw y Okey (1980) se les debe un proyecto curricular de ciencias (área de biología) conocido como Biological Science Curriculum Study (BSCS), diseñado específicamente para medir habilidades de la competencia en ese área. Este test se contrastó con otra medida de competencia (Biology Readiness Scale, BRS), para estudiar su validez y fiabilidad, con el fin de valorar las habilidades propias de la investigación comprendidas en el BSCS.

Dadas las limitaciones sobre la validez y fiabilidad de los tests de pensamiento científico, los investigadores de los 80 y 90 iniciaron una línea de estudio orientada a desarrollar otras pruebas, que integraran las habilidades implícitas en las ciencias, y que superaran las lagunas o deficiencias detectadas. Uno de los tests con mayor reconocimiento ha sido el Test de Procesos Integrados en la Ciencia (Test of Integrated Science Processes, TISP; Tobin & Capie, 1982). Su objetivo fue evaluar el rendimiento de los estudiantes para planificar y llevar a cabo una investigación dentro del área de las

ciencias. Los ítems se fundamentaron en 12 objetivos que diferenciaban las habilidades de los estudiantes para la investigación (Kazeni, 2005).

Padilla, Mckenzie y Shaw (1986) desarrollaron y validaron un test sobre habilidades de representación para la ciencia. El test mostró una validez y fiabilidad aceptable, pero sólo valoraba la capacidad o habilidades de representación para las ciencias. Dillashaw y Okey (1980) desarrollaron un test más amplio (Test of Integrated science Process Skills, TIPS), en el que incluyeron la mayoría de las habilidades y procesos implícitos en la investigación, como son: identificación y control de variables; establecimiento de hipótesis; diseño de experimentos; representación de datos en gráficos; interpretación de los datos y proposición de definiciones operativas. El test fue diseñado para estudiantes de Educación Secundaria y su índice de fiabilidad fue alto (.89). Más tarde, Burns, Okey y Wise (1985), siguiendo la filosofía del TIPS y desarrollaron un test similar conocido como el Test of Integrated Science Process Skills II (TIPS II). Se fundamentó en los mismos objetivos y en el formato del TIPS y se incluyeron 36 ítems. Ambos tests (TIPS y TIPS II) se pueden utilizar como pre y post-test para controlar los efectos de un programa de intervención y de la mejora de las habilidades del pensamiento científico. Onwu y Mozube (1992) han utilizado el TIPS (Dillashaw & Okey, 1980) en Nigeria con estudiantes de ciencias de Educación Secundaria, y el índice de fiabilidad obtenido fue de .84.

Recientemente se ha iniciado una línea nueva de investigación sobre el pensamiento científico-creativo, intentando aunar dos temas punteros como son la creatividad y el pensamiento científico necesarios en el área de las ciencias. Por ejemplo, Hu y Adey (2002) diseñaron un test de evaluación del Pensamiento Científico-Creativo para alumnos de Educación Secundaria. Esta prueba obtuvo unas adecuadas propiedades psicométricas en los estudios realizados con él, concretamente un índice de fiabilidad alfa de Cronbach de .893 (Hu & Adey, 2002) y de .94 en la investigación realizada por Pekmez, Aktamis y Taskin (2009), así como una adecuada validez de constructo. Pekmez et al. (2009) realizaron una adaptación de la prueba de Hu y Adey (2002), con el fin de evaluar el pensamiento científico-creativo en alumnos de Educación Secundaria turcos, para lo cual redujeron las siete tareas originales de los autores a cinco tareas, además adaptaron el lenguaje y el contenido de las tareas para hacerlas más comprensible y cercanas para los alumnos.

Otra de las pruebas diseñadas para la evaluación del pensamiento científico-creativo es el Test de Habilidad de la Creatividad Científica (C-SAT; Sak & Ayas, 2011). A través de esta prueba se evalúa, por un lado, los rasgos creativos de fluidez y flexibilidad, y por otro, habilidades de carácter científico como son el planteamiento de hipótesis, la comprobación de hipótesis y la evaluación de la evidencia, así como el conocimiento que los alumnos tienen de las ciencias.

Hay que destacar que las pruebas diseñadas dentro de esta línea de investigación son específicas para valorar tanto los conocimientos que tienen los alumnos de las diferentes áreas de ciencias, así como la habilidad que muestran estos para trabajar con actividades típicas del proceso investigador y de la resolución de problemas.

Después de esta revisión de los estudios realizados sobre el rendimiento y los tests diseñados en el área de las ciencias, vamos a presentar nuestro estudio empírico, que tiene dos grandes objetivos: uno, es estudiar las características psicométricas del test de Pensamiento Científico-Creativo de Hu y Adey (2002); el otro, estudiar la relación del rendimiento académico en los diferentes ámbitos (científico-tecnológico, lingüístico-social y artístico) con el pensamiento científico.

Muestra

En el estudio participaron 98 alumnos (55% varones) de un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M=14.55$, $DT=1.42$), pertenecientes a 2º (52.04%) y 4º de Educación Secundaria.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio son:

1. Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002)

Esta prueba fue diseñada por Hu y Adey (2002) y está constituida por 7 tareas (tabla 2):

Tabla 2

Tareas Test de Pensamiento Científico-Creativo (Hu & Adey, 2002)

Tarea 1	Escribe una lista con todos los usos científicos diferentes que le darías a un trozo de cristal
Tarea 2	Si pudieras viajar al espacio en una nave espacial e ir a otro planeta, ¿qué preguntas de carácter científico te gustaría investigar?
Tarea 3	¿Cómo podríamos mejorar una bicicleta corriente para hacerla más interesante, útil y bonita?
Tarea 4	Describe qué pasaría en el mundo si no hubiera gravedad
Tarea 5	¿De cuantas formas distintas podrías dividir un cuadrado en cuatro partes iguales?
Tarea 6	Suponiendo que tienes dos clases de servilletas, ¿cómo puedes comprobar mediante distintos experimentos, cuál es la mejor?
Tarea 7	Ahora, tienes que diseñar una máquina recogedora de manzanas

Cada una de estas tareas evalúan fluidez, flexibilidad y originalidad, todos ellos factores de creatividad que identificó Torrance en su teoría (1990), a excepción de la tarea 7: “manzanas” en la que solo se evalúa fluidez y originalidad, ya que en esta prueba lo que se pide al alumno es que dibuje una máquina para recoger manzanas, le dé un nombre, así como la descripción de cada una de las partes que la componen.

En la investigación realizada por los autores, la prueba obtuvo un índice de fiabilidad satisfactorio ($\alpha = .893$) y una fiabilidad inter-jueces adecuada, con coeficientes de correlación de Pearson entre .793 y .913. En cuanto a la validez de la prueba cabe destacar que el análisis factorial realizado por Hu y Adey (2002) indicó que todos los ítems cargaban en un solo factor que explicaba un 63% de la varianza.

2. Prueba de Inteligencia General y Factorial nivel 5 renovado (IGF/5-r) de Carlos Yuste (2002)

El IGF/5r evalúa la inteligencia como un factor general, y a su vez se divide en seis subpruebas: analogías verbales (evalúa la aptitud verbal); series numéricas (mide la flexibilidad del alumno para resolver problemas que requieren conteo y la realización de sumas y restas sencillas con números bajos); matrices lógicas (valora la capacidad del alumno para relacionar de forma significativa una serie de datos que se le proporcionan); completar oraciones (evalúa la capacidad para seleccionar las palabras

que encajan en la frase que se propone, para lo cual se necesita una adecuada asimilación del significado de los conceptos); problemas numéricos (atiende a la asimilación que los alumnos tienen de los conceptos que están en la base de la adquisición de futuros conceptos aritméticos); y encajar figuras (los alumnos tienen que comparar figuras con la superficie en la que estas tienen que encajar). Estas subpruebas se agrupan en razonamiento verbal (relaciones analógicas y completar oraciones), razonamiento numérico (series numéricas y problemas numéricos), razonamiento espacial (matrices lógicas y encajar figuras) y razonamiento lógico, que es el resultado del sumatorio de los tres razonamientos anteriores. Además esta prueba proporciona una puntuación de CI (Cociente Intelectual) y un índice de Inteligencia General (que se obtiene a través del sumatorio de los aciertos que los alumnos han obtenido en las seis subpruebas descritas anteriormente).

Su aplicación puede ser individual o colectiva, con un tiempo de aplicación entorno a los 60 minutos, lo que puede variar en función de la edad. Y presenta dos formas, la A y la B, en este caso se ha aplicado la Forma A de la prueba (IGF/5r).

En cuanto a los índices de fiabilidad, evaluados a través del α de Cronbach, y reportados en el manual del instrumento son: inteligencia general ($\alpha = .947$); factor verbal ($\alpha = .879$); factor numérico ($\alpha = .882$); factor espacial ($\alpha = .875$); y razonamiento lógico ($\alpha = .947$).

3. Rendimiento Académico

El rendimiento académico fue recogido para los alumnos de 2º y 4º de Educación Secundaria facilitado por el director del centro y recopilados de acuerdo a las materias correspondientes a los itinerarios de estos cursos, concretamente para los alumnos de 2º se recogieron las calificaciones en Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Castellana, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas, Educación Plástica, Tecnología, Religión y Segunda Lengua Extranjera (Francés). Y en 4º de Educación Secundaria, se recogieron las calificaciones obtenidas por los alumnos en Biología y Geología, Física y Química, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Castellana, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas, Educación Plástica, Música, Tecnología, y Religión. Con las calificaciones por asignaturas, se crearon variables que agruparon las materias en ámbitos (científico-tecnológico, lingüístico-social y artístico).

Procedimiento

En primer lugar, se tradujo y adaptó la prueba de Pensamiento Científico-Creativo de Hu y Adey (2002). La adaptación y traducción al castellano se hizo siguiendo las normas de la International Test Commission (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2005). Esta adaptación la realizaron diferentes miembros del Equipo de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia.

La prueba se administró en primer lugar en 4º de Educación Secundaria. Al principio de la sesión se leyeron todas las preguntas a los estudiantes, para resolver las posibles dudas que les pudieran surgir; y después, se les dejó 50 minutos para realizar la prueba, aunque cabe destacar que ninguno de los alumnos de ninguno de los cursos llegó a agotar este tiempo.

Una vez que la prueba se había aplicado a los cursos de 2º y 4º de Educación Secundaria, se transcribieron las respuestas de los alumnos a una base del programa SPSS, con la finalidad de poder valorar la frecuencia o infrecuencia de las categorías en las que se habían agrupado las respuestas, ya que las categorías que aparecen en muy pocas ocasiones son más originales que las que se dan muchas veces.

La corrección de cada una de las tareas que constituyen el test de Pensamiento Científico-Creativo, se realizó a través de los rasgos creativos que incluyen Hu y Adey (2002) en su Modelo Estructural de la Creatividad Científica (SCSM), es decir, se evaluó:

La fluidez. Número de respuestas que dan los alumnos a cada una de las tareas. En el caso de la tarea 7, la fluidez se valoró a través del número de funciones que los alumnos le daban a la máquina de coger manzanas. Por lo que, la fluidez se evaluó en todas las tareas.

La flexibilidad. Se evalúa la cantidad de respuestas diferentes que da el estudiante, es decir, a la capacidad para cambiar de ruta de pensamiento con respecto a una determinada tarea. Con el fin de evaluar la flexibilidad se crearon categorías para cada una de las tareas, en función de las respuestas concretas de los alumnos. La flexibilidad se midió en todas las tareas excepto en la última (máquina recogedora de manzanas).

La originalidad. Se evalúan las respuestas inusuales y que son poco usuales en una determinada población; es decir, las respuestas raras. Para evaluarla se utilizó la frecuencia con la que aparecían cada una de las categorías, de manera que, se le dio mayor puntuación a las frecuencias más bajas. A excepción de la última tarea (máquina recogedora de manzanas), en la que la originalidad fue valorada a través del consenso entre tres evaluadores, proporcionando puntuaciones entre 0 y 5, en función de lo novedoso del dibujo que había realizado el alumno, así como de lo nuevo e innovador del nombre que este le daba a la máquina.

Una vez que estaban las respuestas transcritas y las categorías por tarea formuladas, se realizó la corrección de la prueba y la asignación de categorías a las respuestas de los alumnos, tarea en la que participaron siete jueces.

Mientras todo este procedimiento se llevaba a cabo se administró el IGF/5r de Yuste (2002) para establecer una comparación entre el cociente intelectual de los alumnos y las puntuaciones en pensamiento científico-creativo. Junto con esto, también se valoró el rendimiento académico que los alumnos tuvieron durante el curso académico 2011-2012. Una vez que se tenían todos estos datos introducidos en la base del SPSS se pasó a realizar los análisis estadísticos con el programa SPSS 20.0. para Mac.

Resultados

Los datos procedentes del estudio de Ruiz (2013) informan de una adecuada fiabilidad ($\alpha = .899$), coincidiendo con los estudios anteriormente analizados (Hu & Adey, 2002; Pekmez et al., 2009). En cuanto a la estructura factorial, mediante el análisis de ejes principales, se han mostrado siete factores que explican un 88% de la varianza total, y en el que cada uno de ellos se encontraba constituido por las dimensiones de cada una de las tareas. Para conocer si tras estos factores había otro más general que los agrupara, se realizó un análisis de componentes principales en el que se halló un único factor que explicaba un 48.75% de la varianza, y en el que saturaban todas las tareas a excepción de la tarea “cuadrado”, lo que indicaba que buena parte de la varianza no queda explicada por este factor.

Respecto a la relación entre el pensamiento científico y el rendimiento por áreas o ámbitos (científico-tecnológico, lingüístico-social y artístico) se realizó un análisis de correlación. Los resultados indicaban correlaciones estadísticamente significativas entre las tareas de la prueba de pensamiento científico-creativo y el rendimiento en el ámbito

artístico (tarefas “espacio” .478; “bicicleta”, .361; “gravedad”, .377; “servilletas”, .238 y “manzanas”, .284). Respecto a las correlaciones entre el test de pensamiento científico-creativo y el rendimiento en el ámbito científico-tecnológico se obtienen correlaciones significativas en las siguientes tareas: “espacio” (.394), “bicicleta” (.319) y “gravedad” (.245); asimismo las correlaciones entre el test y el ámbito lingüístico-social fueron estadísticamente significativas en las siguientes tareas: “espacio” (.474), “bicicleta” (.340); y “gravedad” (.233).

En la tabla 3 se recogen las relaciones entre las tareas del test de pensamiento científico-creativo, el rendimiento académico por áreas y el nivel de inteligencia general.

Tabla 3

Coefficientes de correlación de Pearson entre tareas del test de Pensamiento Científico-Creativo, el rendimiento por ámbitos y la Inteligencia General.

	Inteligencia general	Rendimiento científico- tecnológico	Rendimiento lingüístico- Social	Rendimiento Artístico
Tarea Cristal	.396**	.143	.154	.216
Tarea Espacio	.480**	.394**	.474**	.478**
Tarea Bicicleta	.371**	.319**	.340**	.361**
Tarea Gravedad	.275**	.245*	.233*	.377**
Tarea Cuadrado	.184	.097	.064	.067
Tarea Servilletas	.325**	.203	.195	.238*
Tarea Manzanas	.296**	.182	.184	.284*

Los resultados mostraron relaciones positivas, de magnitud media y estadísticamente significativas entre las tareas “espacio” y “bicicleta” y el rendimiento en los ámbitos científico-tecnológico, lingüístico-social y artístico, así como con la inteligencia general. Además, se hallaron relaciones positivas de magnitud media y estadísticamente significativas entre la tarea “gravedad”, el rendimiento por áreas y la inteligencia general.

Para las tareas “servilletas” y “manzanas” se halló una relación positiva, de magnitud baja y estadísticamente significativa con el rendimiento en el ámbito artístico.

Las relaciones entre las tareas “cristal” y “cuadrado” con el rendimiento académico por áreas no resultaron estadísticamente significativas

En general, se aprecian, mayores relaciones entre el rendimiento académico en el ámbito artístico y la mayoría de las tareas de creatividad valoradas.

Discusión y Conclusiones

Primera, entendemos que las habilidades del pensamiento científico-creativo sirven para buscar soluciones a todo tipo de problemas que surgen en la vida diaria y dentro del contexto de la ciencia.

Segunda, de la revisión de la literatura sobre el tema se ha constatado la importancia que tiene la evaluación y enseñanza de las habilidades del pensamiento científico-creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las disciplinas relacionadas con el ámbito o área de la ciencia. Respecto a la evaluación se ha constatado la necesidad de diseñar medidas de contenido específico orientadas a evaluar los procesos, las habilidades y las estrategias propias del pensamiento científico-creativo (Hu & Adey, 2002; Liang, 2002; Meador, 2003; Pekmez et al., 2009). En cuanto a la enseñanza y enriquecimiento de las habilidades científico-creativas se debe comenzar desde la Educación Infantil (Ergül, Simsekly, Çallis, & Özdilek, 2011; Bermejo, et al., 2013). Además es necesario incidir en la enseñanza, donde tendríamos que considerar dos tipos de habilidades: por un lado, habilidades de creatividad de dominio general, indicadas por Guilford (1950; 1956) y Torrance (1974), que pudieran transferirse a los contenidos y áreas específicas de la ciencia; por otro, habilidades, estrategias y disposiciones propias de los científicos (Sak & Ayas, 2011).

Los datos de nuestro estudio confirman que las tareas del test de pensamiento científico-creativo muestran una mayor relación con el ámbito artístico que con el ámbito científico-tecnológico. Esto es llamativo y puede deberse a que en la enseñanza de las ciencias no se valoran las aportaciones e ideas creativas de los estudiantes. Se puede concluir que de la misma manera que la investigación científica necesita de la creatividad para poder avanzar en el conocimiento, la enseñanza de las ciencias precisa de la creatividad y de las estrategias y procesos de la creatividad científica (Ruiz, 2013).

El futuro de la investigación debe orientarse a tres aspectos: a) definir y concretar los aspectos cognitivos de la creatividad científica de los estudiantes (Hoover, 1994; Hoover & Feldhusen, 1990); b) diseñar modelos para mejorar la creatividad científica, y al mismo tiempo, definir con precisión los componentes del proceso

científico-creativo (Cheng, 2004; Hoover, 1994; Hu & Adey, 2002; Innamorato, 1998; Liang, 2002; Meador, 2003); y c) considerar las actitudes hacia la ciencia y las carreras científicas, los métodos de enseñanza de las ciencias, los intereses relacionados con el conocimiento científico y el contenido de la ciencia (Butler, 1999; Ergül et al., 2011; Haladyna & Shaughnessy, 1982).

Referencias Bibliográficas

- Bermejo, M.R.; Prieto, M.D.; Ferrándiz, C.; Ferrando, M. Ruiz, M.J. & Soto, G. (en prensa, 2013). Creatividad científica: dominio general o específico. *Sobredotação*.
- Bredderman, T. (1983) Effects of Activity-based Elementary Science on Student Outcomes: A Quantitative Synthesis, *Review of Educational Research*, 53 (4), 499-518.
- Bredderman, T. (1985). Laboratory programs for elementary school science: A meta analysis of effects of learning. *Science Education*, 69 (4), 577-591.
- Burns, J.C., Okey, J.R., & Wise, K.C. (1985). Development of an Integrated Process Skills Test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching*, 22 (2), 169-177.
- Butler, M. B. (1999). Factors Associated with Students' Intentions to Engage in Science Learning Activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (4), 455-473.
- Cheng, V.M.Y. (2004). Developing physics learning activities for fostering student creativity in Hong Kong context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 5 (2), Article 1. Recuperado de http://www.ied.edu.hk/apfslt/v5_issue2/chengmy/.
- Dillashaw F.G. & Okey, J.R. (1980) Test of the integrated science process skills for secondary science students. *Science Education*, 64, 601-608.
- Dunbar, K., & Fugelsang, J. (2005). Scientific Thinking and Reasoning. En K. J., Holyoak, & R. G., Morrison (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp.705-726). Cambridge University Press.
- Ergül, R., Simsekly, Y., Çallis, S., & Özdilek, (2011). The Effects of Inquiry-Based Science Teaching on Elementary School Students' Science Process Skills and Science Attitudes. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 5 (1), 48-68.
- Froit, F. E. (1976). Curriculum experiences and movement from concrete to operational thought. In *Research, teaching, and learning with the Piaget model*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Gott, R. and Duggan, S. (1996) Practical work: Its role in the understanding of the evidence in Science. *International Journal of Science Education*, 18 (7), 791-806.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.

- Haladyna, T., & Shaughnessy, J. (1982). Attitudes toward science: a quantitative synthesis. *Science Education*, 66(4), 547-563.
- Hambleton, R. K., Merenda, P., & Spielberger, C. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence S. Erlbaum Publishers.
- Harlen, W. (1999). Purposes and Procedures for Assessing Science Process Skills and Practice, *Assessment in Education*, 6 (1), 129-144.
- Hoover, S. M. (1994). Scientific problem finding in gifted fifth- grade students. *Rooper Review*, 16 (3), 156–159.
- Hoover, S. M., & Feldhusen, J. F. (1990). The scientific hypothesis formulation ability of gifted ninth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 838-848.
- Hu, W., & Adey, P. A (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24 (4), 389-403.
- Innamorato, G. (1998). Creativity in the development of scientific giftedness: educational implications. *Rooper Review*, 21 (1), 54-59.
- Kazeni, M. (2005). *Development and validation of a test of integrated science process skills for the further education and training*. Tesis Doctoral University of Pretoria: South Africa.
- Klahr, D., & Dunbar, K. (1988). Dual search during scientific reasoning. *Cognitive Science*, 12, 1-48.
- Lavinghousez, W.E., Jr. (1973). The analysis of the Biology Readiness Scale (BRS), as a measure of inquiry skills required in BSCS Biology. College of education, University of central Florida. February 25, 1973.
- Liang, J. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan*. Unpublished PhD thesis. The University of Texas at Austin.
- Ludeman, R. R. (1975). *Development of the Science Processes Test (TSPT)*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan State University. MI.
- McLeod, R.J., Berkheimer, G.G., Fyffe, D.W., & Robinson, R.W. (1975). The Development of Criterion-validated Test items for four Integrated Science Processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 12, 415-421.
- Meador, K. S. (2003). Thinking creatively about science suggestions for primary teachers. *Gifted Child Today*, 26 (1), 25-29.
- Millar, R., & Driver, R. (1987). Beyond Processes. *Studies in Science Education*, 14, 33-62.
- Millar, R., Lubben, F., Gott, R., & Duggan, S. (1994). Investigating in the school laboratory: Conceptual and Procedural Knowledge and their Influence on Performance. *Research Papers in Education*, 9 (2), 207-248.
- Molitor, L.L., & George, K.D. (1976). Development of a Test of Science Process Skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 13 (5), 405-412.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The implications of children's science*. Auckland, London: Heinemann publishers.
- Ostlund, K. (1998). What the Research Says About Science Process Skills. Electronic

Journal of Science Education, 2 (4), 1-8.

- Onwu, G. O. M., & Mozube, B. (1992). Development and validation of a science process skills test for secondary science students. *Journal of Science Teachers' Association of Nigeria*, 27 (2), 37-43.
- Padilla, M.J., Mckenzie, D.L., & Shaw, E.L. (1986). An Examination of the line graphing skills Ability of students in grades seven through twelve. *School Science and Mathematics*, 86 (1), 20 –29.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2003). *A miniature Guide for Students and Faculty to Scientific Thinking. Based on Critical Thinking Concepts & Principles*. On-line: The Foundation for Critical Thinking.
- Pekmez, E.S., Aktamis, H., & Taskin, B.C. (2009). Exploring Scientific Creativity of 7TH Grade Students. *Journal of Qafqaz University*, 26, 204-214.
- Prieto, M. D., Ferrando, M., Hernández, D., & Sainz, M. (2011a). *Cómo formar pequeños científicos*. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.
- Prieto, M. D., Ferrando, M., Hernández, D., & Sainz, M. (2011b). *Pensamiento científico en el contexto escolar*. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.
- Riley, J. W. (1972). *The Development and Use of a Group Process Test for Selected Processes of the science Curriculum Improvement Study*. Unpublished Doctoral dissertation. Michigan State University. MI.
- Ruiz, M. J. (2013). *Estudio del Pensamiento Científico-Creativo en una muestra de alumnos de Educación Secundaria*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Murcia.
- Simon, M.S. & Zimmerman, J.M. (1990), Science and writing. *Science and Children*, 18 (3), 7-8.
- Shann, M.H. (1977). Evaluation of Interdisciplinary Problem Solving Curriculum in elementary Science and Mathematics. *Science Education*, 61, 491-502.
- Tannenbaum, R.S. (1971). Development of the Test of Science Processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 8 (2), 123-136.
- Temiz, B. K., Taşar, M.F., & Tan, M. (2006). Development and validation of a multiple format test of science process skills. *International Education Journal*, 7 (7), 1007-1027.
- Tipps, S. (1982). *Formal Operational Thinking of gifted students in grades 5, 6, 7, and 8*. (Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching) Lake Geneva, WI.
- Tobin, K.G., & Capie, W. (1982). Development and Validation of a Group Test of Integrated Science Process Skills,” *Journal of Research in Science Teaching*, 19 (2), 133-141.
- Torrance, E. P. (1974) *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests Forms A and B*. Princeton N. J: Personnel Press.

- Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Beaconville, IL: Scholastic Testing Services.
- Walbesser, H.H. (1965). An evaluation model and its application. In the American Association for the Advancement of Science. *AAAS Miscellaneous publication* No. 65-9, Washington D.C.
- Yuste, C. (2002). IGF/5r. *Inteligencia General y Factorial. Manual Técnico Formas A y B*. Madrid: EOS.

Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (Ref.: 11896/PHCS/09), y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (REF EDU2010-16370).

RASGOS DE PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

María Dolores Prieto, Carmen Ferrándiz*, Rosario Bermejo*, Daniel Hernández**, Mari Carmen Fernández****

*Departamento Psicología Educativa y de la Educación (Universidad de Murcia), **Neag Center for Gifted Education and Talent Development (University of Connecticut), *** Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Murcia)

Abstract

El propósito central del presente trabajo es determinar la relación existente entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico en estudiantes adolescentes. La muestra de participantes estuvo compuesta por 106 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de tres centros concertados de la provincia de Alicante. El instrumento utilizado para medir la los rasgos de la personalidad, fue el BFQ-NA (Big Five Questionnaire-Niños adolescentes; Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998) y más concretamente la adaptación al Español (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006), y para medir el rendimiento académico los directores de los centros facilitaron además el rendimiento académico final de los alumnos para las diferentes materias (Plástica, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas y Religión). El análisis de datos incluyó análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales. Las principales conclusiones del trabajo se muestran acordes con los datos revisados en la bibliografía que aluden a relaciones positivas y estadísticamente significativas entre los rasgos de conciencia apertura y amabilidad. También se halló una realación negativa entre la intestabilidad emocional y el rendimiento académico. Con respecto a las diferencias en personalidad según el sexo de los participantes, nuestro estudio evidenció diferencias estadísticamente significativas en amabilidad, a favor de las chicas. El estudio analizó además, las diferencias en rendimiento académico según el perfil alto medio o bajo en las variables de personalidad.

Palabras clave: Personalidad, rendimiento académico, adolescencia

Introducción

La historia de la personalidad se remonta a muchos años atrás, la psicología de la personalidad empieza como una disciplina científica en los años 30, hasta los 40 predominan los grandes teóricos de la psicología de la personalidad, en esta etapa se habla del rasgo psicológico. En la década de los 40 a los 50 se caracteriza por el predominio de las grandes teorías factorialistas donde se encuentran los factores relevantes de la personalidad. En la década de los 60 a los 70 durante este periodo se impuso la perspectiva dimensional de la personalidad y se desarrollan los tests de base psicométrica más reconocidos, también se inicia el movimiento de crítica al concepto de rasgo, desaparece en la investigación el tópico de la personalidad como algo interno al individuo y como constructo complejo, sustituyéndose este estudio de forma compleja por el estudio de aspectos parciales de la personalidad con relación a situaciones concretas. En la década de los 80 se desarrolla el paradigma interaccionista como respuesta a las críticas mutuas que se hacían a los modelos de los rasgos y a los situacionistas, se reconoce que hay algo innato y factores ambientales o externos. En la década de los 90 vuelve a interesar las teorías de los rasgos el modelo de los rasgos de personalidad se confunde en sus orígenes y en sus postulados centrales con la psicología diferencial, estos modelos de los rasgos postulan que son disposiciones latentes, estables y son los principales determinantes de la forma en que actúa un sujeto.

El término "personalidad", se suele asociar con frecuencia a la idea de un cierto atractivo social. La personalidad es el término con el que se suele designar lo que de único, de singular, tiene un individuo, las características que lo distinguen de los demás. El pensamiento, la emoción y el comportamiento por sí solos no constituyen la personalidad de un individuo; ésta se oculta precisamente tras esos elementos. La personalidad también implica previsibilidad sobre cómo actuará y cómo reaccionará una persona bajo diversas circunstancias y al largo del tiempo.

En la actualidad, el modelo de los cinco grandes es el modelo más aceptado por la mayoría de investigadores que estudian la personalidad. Siendo el resultado de numerosas investigaciones realizadas al respecto. En él se propone una estructura más sólida y firme de la personalidad común a todos los hombres. Se considera que la

personalidad está integrada por cinco factores: extraversión, amabilidad, neuroticismo, responsabilidad y apertura. Surge como un paradigma comprehensivo que nos proporciona un referente para la interpretación de otras concepciones anteriores de la personalidad (Soto, 2009).

Aunque podemos decir que la primera mención pública de este modelo de cinco factores se debe a Thurstone en su conferencia en Chicago en Septiembre de 1933; esta disertación se publicó en el *Psychological Review*. No obstante aunque el modelo iba tomando importancia, fue en el momento en el que McCrae y Costa presentaron la teoría del Quinto Factor, cuando se asentó realmente la idea de las diferencias individuales en la investigación comunitaria. Y poco a poco este modelo se ha convertido en el dominante para la evaluación de la personalidad (McCrae & Costa, 1992; Cfr. Soto, 2009)

Realmente el Modelo de los cinco grandes no es un modelo único, sino que es el resultado de un conjunto de modelos de diferentes autores que coinciden en la idea de que la personalidad puede ser explicada con 5 factores: la Extraversión, la Ansiedad (Neuroticismo), el Autocontrol o Consciencia, la Hostilidad/Afabilidad y el Intelecto o Abertura a la experiencia. Así, el modelo incluye dentro del modelo el factor Intelecto lo que tenderá a ser particularmente interesante en este artículo pues intenta relacionar personalidad con rendimiento académico.

Personalidad y rendimiento académico

Según Castro y Casullo, desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento escolar obedecen a tres tipos de factores: intelectuales, de aptitud para el estudio y de personalidad. Algunos autores afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito escolar y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck & Eysenck, 1987). La literatura existente sobre la investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro, aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que muestran una pobre rendimiento en años sucesivos (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum & Epanchin, 1991). Sin embargo, en los últimos años las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales

son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995).

Así, podemos citar el trabajo de Casullo (2001) que tuvo un doble objetivo: replicar la estructura pentafactorial en adolescentes entre 13 y 19 años; y analizar cuáles son los rasgos de personalidad que están más relacionados con el logro académico y si existe alguna asociación entre el rendimiento académico y el bienestar auto-percibido, derivado de la adaptación efectiva a determinados contextos vitales relevantes para los jóvenes. En el trabajo participaron 337 adolescentes con edades entre 13 y 19 años que cursaban estudios secundarios en escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires- Se evaluó el rendimiento académico de los participantes por medio de una encuesta (con una escala tipo liker de 1 a 10). Los resultados se pueden resumir de la siguiente manera: Las dimensiones de personalidad encontradas en adolescentes y adultos son las mismas. Esta estructura pentafactorial de la personalidad aparece estable en el período evolutivo estudiado. Asimismo, no se encontraron diferencias entre varones y mujeres. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Digman y Inouye (1986), Digman y Takemoto-Chock (1981) y Graziano y Ward (1992) quienes verificaron la estructura de los cinco factores en poblaciones de jóvenes hawaianos y estadounidenses. Las dimensiones de la personalidad estudiadas diferenciaron entre los perfiles de buen y bajo rendimiento en la escuela. Los datos pusieron de manifiesto que los adolescentes ordenados, esmerados, menos impulsivos y orientados al logro son también aquellos que se adaptan mejor a la rutina escolar, obtienen calificaciones más altas y auto-perciben una satisfacción mayor derivada de su rendimiento académico. Asimismo, aunque en menor grado, estos jóvenes resultan los más sensibles, agradables, cooperativos y afectuosos. También perciben mayor satisfacción en relación con sus vínculos familiares que aquellos con un peor rendimiento en el ámbito escolar. Por el contrario, los jóvenes en situación de riesgo proclives a mostrar conductas en relación con el fracaso escolar son más irresponsables, despreocupados, informales y olvidadizos, obtienen bajo bienestar respecto de sus estudios y se sienten muy poco satisfechos con sus vínculos familiares, son más hostiles y menos amables que el grupo con alta performance académica. En el estudio la inestabilidad emocional (medida a través del factor neuroticismo) no diferenció entre los jóvenes con mal y buen rendimiento.

Otro estudio relevante es el llevado a cabo por Pérez, Cupani y Ayllón (2005),

quienes estudiaron el papel de las aptitudes, las creencias de autoeficacia y los rasgos de personalidad en la predicción del rendimiento académico. En el trabajo se verificó la contribución incremental de los rasgos de personalidad en relación al rendimiento académico en Lengua y Matemáticas en una muestra de alumnos adolescentes. Parten de la idea de que la aptitud general se relaciona positiva y significativamente con el rendimiento en matemáticas y en lengua. En el estudio participaron 176 estudiantes de ambos sexos (edad media = 17.18 años). Los instrumentos utilizados fueron: 1. Test de Aptitudes Diferenciales, DAT-5 (Bennet, Seashore, & Wesman, 2000); 2. Inventario de Autoeficacia de las Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). Consta de 72 ítems que representan actividades relacionadas con las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1999) (por ejemplo, "analizar obras literarias"). En cada ítem se solicita a la persona que evalúe en una escala de 1 a 10 la confianza o seguridad que posee en su habilidad para desempeñarse en las tareas descritas en los ítems. En esta investigación se emplearon las escalas Lingüística y Lógico-Matemática de este instrumento. 3. El 16PF-IPIP, este test ha sido adaptado por Pérez, Cupani, & Beltramino (2004) comprende 163 ítems contruidos para medir 16 escalas primarias (Calidez, Intelecto, Estabilidad Asertividad, Gregarismo, Obediencia, Amigabilidad, Sensibilidad, Confianza Imaginación, Apertura, Autoestima, Complejidad, Sociabilidad, Perfeccionismo y Calma) y 5 de segundo orden relacionadas con los cinco grandes factores de personalidad (Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia) de un adolescente o adulto sin trastornos psicológicos severos. Cada ítem esta redactado en forma que describe comportamientos típicos de las personas (por ejemplo, "se como alentar a los demás"), y se solicita al sujeto que evalúe el grado de precisión con que cada oración lo describe, utilizando una escala de cinco opciones de repuestas (desde muy en desacuerdo con esta descripción de mi mismo, hasta muy de acuerdo). En esta investigación se utilizaron únicamente las puntuaciones en las escalas de segundo orden relacionadas con los cinco grandes factores.

Los resultados del estudio mostraron una correlación moderada entre las escalas de autoeficacia de las Inteligencias Múltiples (lógico-matemática), la aptitud general de DAT y la escala de responsabilidad del 16P. Respecto la escala Amabilidad del 16PF y la escala de autoeficacia lingüística (Inventario de las Inteligencias Múltiples) también evidencian correlacionarse de manera más modesta pero significativamente con el promedio en Lengua. Según los autores los rasgos de personalidad Responsabilidad y

Amabilidad (en menor medida) contribuyen de manera independiente, positiva y significativa a explicar el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes de esta muestra cuando se controlan los efectos de la aptitud general y la autoeficacia lingüística.

Los resultados obtenidos también sugieren que la Aptitud Cognitiva General (operacionalizada por las variables Razonamiento Verbal y Razonamiento Numérico del DAT-5) es el predictor más fuerte de su modelo explicativo del rendimiento académico en el nivel educativo medio, en Lengua y Matemática. Las escalas de autoeficacia contribuyen positivamente a incrementar la explicación del rendimiento académico cuando se controlan los efectos de Aptitud, en particular la escala Lógico-Matemática en relación al rendimiento académico en Matemática, y en menor medida, la escala Lingüística para el rendimiento en Lengua. En conjunto, (consideradas las dos variables dependientes, promedio en lengua y matemáticas), las aptitudes explican un 18%, las creencias de autoeficacia un 5% (cuando los efectos de las aptitudes son controlados), y los rasgos de personalidad (Responsabilidad en particular) un 7% la varianza del rendimiento académico, cuando la influencia de las aptitudes y las creencias de autoeficacia son controladas.

Dicen Pérez, Cupani y Ayllón (2005) que sus resultados también coinciden con investigaciones que demuestran la contribución independiente del rasgo de personalidad Responsabilidad en relación a rendimiento académico (McIllroy & Bunting, 2002; Barbaranelli & colaboradores, 2003), en muestras de diferentes edades y nivel educativo. Sin embargo, los resultados no son concordantes con otros hallazgos que sugieren que Apertura a la Experiencia (Cultura-Intelecto) es el mejor predictor de rendimiento académico dentro del modelo de los cinco factores (Caprara & colaboradores, 2004). Una posible interpretación de estos resultados es que Apertura es un factor relacionado con la Inteligencia (de hecho es el factor más controvertido de la teoría de los cinco factores) y en esta investigación se han incluido predictores relacionados con este último constructo. Por consiguiente, el efecto de Apertura sobre Rendimiento Académico encontrado en otras investigaciones que no han incluido predictores relacionados con la Inteligencia pueden ser algo artificial y relacionados con la correlación de ese factor de personalidad con los factores cognitivos (Pérez, Cupani & Ayllón, 2005).

Es preciso destacar igualmente el estudio de Nácher Carda (1997), cuyo objetivo fue estudiar la relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico. En el estudio participaron 57 estudiantes (31 niños y 26 niñas) de 8º curso de E.G.B. Para la evaluación de la personalidad se utilizó el cuestionario de personalidad EPQ-J de Eysenck. La evaluación del rendimiento se realizó a través de las calificaciones escolares del curso anterior: 7º de E.G.B. Señala la autora que la inteligencia, la personalidad y la motivación juntas explican el 25% de la varianza del rendimiento. Sin embargo, las variables de personalidad no se pueden utilizar como base para hacer predicciones sobre un individuo concreto, sino sólo para hacer predicciones probables, ya que están basadas en el estudio de grupos y no de individuos.

La mayor parte de los estudios que tratan de esclarecer las relaciones entre la personalidad y el rendimiento académico han sido establecidas principalmente por medio de estudios correlacionales, como consecuencia, no se pueden establecer relaciones de causa-efecto. Por lo tanto, es bastante difícil decidir cómo la personalidad consigue un efecto sobre el rendimiento. Así, el objetivo del estudio Nácher Carda (1997) fue identificar características de personalidad que puedan estar asociadas con el éxito académico. La misma autora destaca que no es un tema fácil de resolver, puesto que es probable que las características concretas de personalidad generadoras del éxito académico estén en función del sujeto estudiado, los métodos de enseñanza utilizados, la edad de quién aprende, etc. (Martin & Orth, 1994). A pesar de estas complicaciones han surgido unas cuantas generalizaciones procedentes de la investigación, en la que los logros académicos se han correlacionado con las puntuaciones en personalidad. Savage (1966) confirmó igualmente que el neuroticismo estaba relacionado negativamente con el rendimiento, mientras que la extraversión estaba relacionada con el rendimiento positivamente. Los mejores alumnos en primaria eran los extravertidos y emocionalmente estables. Más clarificador resulta todavía el estudio de Entwistle y Cunningham (1968), quienes encontraron que el neuroticismo correlacionaba significativamente con el rendimiento escolar: los niños muy neuróticos tenían menos éxito que los pocos neuróticos. Y esto se confirmaba en los chicos y en las chicas. La extraversión mostró una correlación significativa por la influencia de sexo. Las chicas extravertidas y los chicos introvertidos tendían a tener mejor rendimiento que las chicas y chicos de características opuestas.. Esto también se puso en evidencia respecto a los alumnos brillantes. La hipótesis de que los individuos neuróticos serían el grupo

superior entre los brillantes fue rechazada. Se confirmó la linealidad de la relación entre el neuroticismo y rendimiento, aunque la relación no es lineal sino en forma de U respecto a la introversión para el grupo total. Los autores explicaron el resultado, aludiendo a que la extraversión era una ventaja para las chicas en su trabajo escolar, y una desventaja para los chicos porque las chicas vivían la extraversión de una manera académicamente más aceptable que los chicos, ya que los valores del grupo de iguales de los chicos suele estar en oposición el rendimiento escolar. Ahora bien, los chicos extravertidos participan más activamente en estos grupos que los introvertidos. Posiblemente los valores de los grupos de las chicas favorecían el rendimiento y el éxito académico. Por otra parte, la superioridad de los chicos introvertidos se explica fácilmente teniendo en cuenta los patrones de conducta que les asignó Eysenck (solitario, introspectivo, aficionado a los libros más que a las personas...). El introvertido tiene ventaja en el ámbito académico, ya que los extravertidos generan una inhibición reactiva más rápidamente que el introvertido, lo que interfiere el proceso de aprendizaje al impedir al extravertido centrarse en las tareas escolares, si no que es por períodos muy cortos de tiempo. Esto no ocurre en las chicas porque la chica introvertida se distancia quizás excesivamente de la interacción escolar en el proceso de aprendizaje (cf. Narcher Carda, 1997).

El objetivo del trabajo es estudiar la relación entre personalidad y rendimiento académico en una muestra de alumnos adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Método

Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por 106 alumnos (43.4% chicos) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M=13.90$, $DT=1.137$) y pertenecientes a 1º (27.4%), 2º (29.2%), 3º (25.5%) y 4º (17.4%) de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de tres centros concertados de la provincia de Alicante, que fueron seleccionados mediante un muestreo por conglomerados de carácter incidental.

Instrumentos

Todos los alumnos participantes cumplimentaron el BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes, Barbaranelli., Caprara., y

Rabasca, 1998) es una prueba que se utiliza para valorar un patrón de conducta de acorde con la personalidad de cada individuo. En este caso el BFQ-NA (Big Five Questionnaire-Niños adolescentes; Barbaranelli, Caprara y Rabasca. 1998), y más concretamente la adaptación al Español (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006), ha sido el seleccionado por el equipo de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia para evaluar la personalidad, por diferentes razones. Éstas son que el BFQ-NA se ajustaba a la edad de los chicos y chicas que iban a ser evaluados en su gran mayoría (12-16 años); también se tubo en consideración que es un cuestionario no muy extenso con 65 ítemes rápidos de contestar, y otro dato importante a tener en cuenta es que la duración de la prueba es de unos 30 minutos lo que resultaba muy adecuado por la duración de las sesiones y la batería que se iba a aplicar. Las cinco dimensiones que evalúa el BFQ-NA son: La Conciencia, es la dimensión que evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos; La Amabilidad, es entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades; La Inestabilidad emocional agrupó un grupo de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira; La Extraversión, hace referencia a aspectos tales como la creatividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza; y, La Apertura, incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente de tipo escolar, como de intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes y culturas

Para el rendimiento académico, los directores de los centros facilitaron además el rendimiento académico final de los alumnos para las diferentes materias (Plástica, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas y Religión), las calificaciones seguían una escala de 1 a 10. A partir de dichas materias se creo una nueva variable que fue el promedio de las anteriores y que se denominó Rendimiento Global.

Procedimiento

Una vez seleccionados los sujetos que constituyen la muestra inicial, se procede a la aplicación de los instrumentos. El BFQ-NA destinado a los alumnos, se aplica de forma grupal y dentro del aula, cumplimentándolo individualmente y en una sesión de treinta minutos de duración dentro del horario lectivo. La aplicación del instrumento se realizó por miembros del equipo de investigación y dos licenciados en psicopedagogía, ambos estudiantes de tercer ciclo, con experiencia tanto en la aplicación de este tipo de

prueba, como en el modelo de los Cinco Grandes (Barbaranelli et al., 1998; Costa, & McCrae, 1985), y siguiendo las instrucciones marcadas por Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006) en la adaptación española del BFQ-NA.

Una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su corrección, codificación y análisis estadísticos; finalmente, se extraen y valoran los resultados obtenidos y se elabora un apartado de discusión y conclusiones abierto a cualquier tipo de aportación y consideración que se establezca. Los objetivos propuestos y el procedimiento seguido, requieren principalmente el empleo de una metodología de análisis descriptivo, correlacional y en algunos casos inferencial. El análisis de datos incluye un análisis descriptivo de los ítems que componen la escala de personalidad BFQ-NA así como las puntuaciones en el rendimiento académico por áreas y global, como son las medias, desviaciones típicas, índices de asimetría y curtosis.

Con el objetivo de estudiar la relación existente entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico, se llevaron a cabo análisis de correlación, establecidos mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Asimismo, para evaluar las posibles diferencias en personalidad de distintos grupos (en función del sexo, curso), se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba t de student y el análisis de varianza. Finalmente se llevaron a cabo análisis de varianza para analizar la existencia de diferencias en rendimiento académico según el perfil de personalidad para cada una de las dimensiones que componen el BFQ-NA (baja conciencia, conciencia media, alta conciencia, etc.).

Resultados

Análisis descriptivos de los datos

En primer lugar presentamos los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimo, máximo, asimetría y curtosis) para las variables de personalidad (ver tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de las variables de personalidad

	Mínimo	Máximo	Media	DT.	Asimetría		Curtosis	
					Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
N=103								
Conciencia (PD)	34	95	70.35	10.376	-.174	.238	.622	.472
Conciencia (PT)	27	71	50.02	7.959	.334	.238	.243	.472
Apertura (PD)	14	40	26.36	5.507	.079	.238	-.073	.472
Apertura(PT)	31	73	48.91	8.826	.386	.238	.135	.472
Extraversión(PD)	30	50	40.65	4.860	-.211	.238	-.702	.472
Extraversión(PT)	37	73	49.62	8.240	.429	.238	.240	.472
Amabilidad(PD)	21	50	38.18	5.313	-.516	.238	.656	.472
Amabilidad(PT)	29	73	51.97	8.559	-.111	.238	-.105	.472
Inestabilidad Emocional (PD)	13	42	24.52	7.012	.534	.238	-.381	.472
Inestabilidad Emocional (PT)	29	68	46.78	9.782	.232	.238	-.641	.472

En general los alumnos muestran puntuaciones en torno a la media de la población en todos los rasgos. Las puntuaciones más elevadas se obtuvieron para el rasgo amabilidad y las más bajas en la dimensión inestabilidad emocional. La desviación típica más elevada se obtuvo para el rasgo inestabilidad emocional, y la más pequeña para el rasgo conciencia. Con respecto a los índices de asimetría y curtosis, se aprecian valores no muy acusados, (± 0.5), sugiriendo que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal.

Los estadísticos descriptivos de las variables del rendimiento académico, se muestran en la tabla 2. En general se observa que la media más elevada se obtuvo en el área de religión y la más baja en matemáticas. La desviación típica fue más elevada en el área de idioma o segunda lengua (inglés o francés), siendo la más pequeña en el área de Plástica y Visual. Los índices de asimetría y curtosis mostraron valores no muy

acusados, (± 0.5), sugiriendo que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables de rendimiento académico

		N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría		Curtosis	
							Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Plástica Visual	y	84	2	9	6.01	1.375	-.050	.263	.803	.520
Ciencias Sociales/ Geografía		104	2	9	5.50	1.520	.101	.237	.350	.469
Educación Física		103	3	10	6.36	1.427	.352	.238	-.213	.472
Lengua Literatura	y	103	2	10	6.15	1.997	.225	.238	-.470	.472
Inglés Francés	y	101	2	10	5.59	2.045	.395	.240	-.498	.476
Matemáticas		103	1	10	4.90	1.953	.316	.238	.480	.472
Religión		102	2	10	6.57	1.709	-.041	.239	-.187	.474
Rendimiento Total		82	2.29	9.29	5.72	1.44	.323	.266	.129	.526

Correlación entre personalidad y rendimiento académico

Con objeto de estudiar las relaciones entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico y la edad de los participantes, se llevó a cabo un análisis de correlación mediante el coeficiente de pearson (ver tabla 3).

Tabla 3.

Correlación entre las variables de personalidad, rendimiento académico y edad de los participantes

	Plástica y Visual	Ciencias Sociales/ Geografía	Educación Física	Lengua y Literatura	Inglés y Francés	Matemáticas	Religión	Rendimiento Total	Edad
Conciencia (PD)	.297**	.355**	.490**	.426**	.323**	.278**	.355**	.432**	-.066
Apertura (PD)	.254*	.374**	.492**	.417**	.433**	.356**	.341**	.447**	-.058
Extraversión (PD)	.294**	.164	.327**	.187	.120	.173	.237*	.206	-.016
Amabilidad (PD)	.289**	.262**	.282**	.359**	.198	.207*	.287**	.331**	-.069
Inestabilidad Emocional (PD)	-.144	-.218*	-.371**	-.271**	-.147	-.188	-.242*	-.294**	.030
Edad	-.022	.168	.066	.174	.091	-.027	.215*	.006	1

Se evidenciaron correlaciones positivas, de magnitud moderada y estadísticamente significativas entre el rasgo de conciencia y todas las áreas del rendimiento académico, siendo las más elevadas las relaciones con el rendimiento en Educación Física y el rendimiento total. Además, también resultaron positivas, de magnitud media a moderada y estadísticamente significativas las relaciones entre el rasgo de Apertura y las variables del rendimiento. El rasgo de amabilidad se relacionó de manera positiva, con magnitud media-baja, aunque de manera estadísticamente significativa con todas las variables del rendimiento, excepto con el Inglés/francés, con las que la relación no resultó estadísticamente significativa.

Con respecto al rasgo de extraversión, se evidenciaron relaciones de magnitud media-baja, signo positivo y estadísticamente significativas con las variables del rendimiento en plástica, educación física y religión. Las relaciones entre este rasgo y el resto de variables del rendimiento aunque positivas, fueron de magnitud baja y no resultaron estadísticamente significativas. La inestabilidad emocional se relacionó de manera negativa, con magnitud media y estadísticamente significativa con todas las variables del rendimiento, excepto con Educación Física, lengua y con el rendimiento

global. Además mostró relaciones en la misma dirección aunque de menor magnitud con Ciencias Sociales/Geografía y Religión. Las relaciones con plástica, inglés y matemáticas, aunque negativas, no resultaron estadísticamente significativas.

Finalmente, la edad mostró una relación positiva, de magnitud baja y estadísticamente significativa con el rendimiento en religión. Las relaciones entre la edad y el rendimiento en ciencias sociales y en lengua fueron de signo positivo muy bajas y no significativas. Además, se evidenciaron relaciones negativas, muy bajas y no significativas con el rendimiento en plástica y matemáticas. También fueron de magnitud muy baja las relaciones entre la edad y los rasgos de personalidad, siendo de signo negativo para todas las variables, excepto para la inestabilidad emocional.

Diferencias según variables de los alumnos

Con la finalidad de acometer el objetivo referido al estudio de la existencia de diferencias estadísticamente significativas en personalidad y rendimiento académico en función del sexo de los participantes, presentamos en este apartado los análisis de diferencia de medias realizados. La tabla 4, muestra las medias obtenidas según el sexo de los participantes. Los datos indican que los chicos puntúan más alto que las chicas en las dimensiones de apertura e inestabilidad emocional, mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores en conciencia, amabilidad y extraversión (ver figura 1).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los factores de personalidad por sexo

	Chicos M (DT)	N	Chicas M (DT)	N
Conciencia	69.63 (11.43)	46	70.93 (9.51)	57
Apertura	26.57 (5.58)	46	26.19 (5.49)	57
Extraversión	40.17 (5.13)	46	41.04 (4.64)	57
Amabilidad	36.37 (5.82)	46	39.65 (4.40)	57
Inestabilidad Emocional	25.09 (7.48)	46	24.07 (6.64)	57

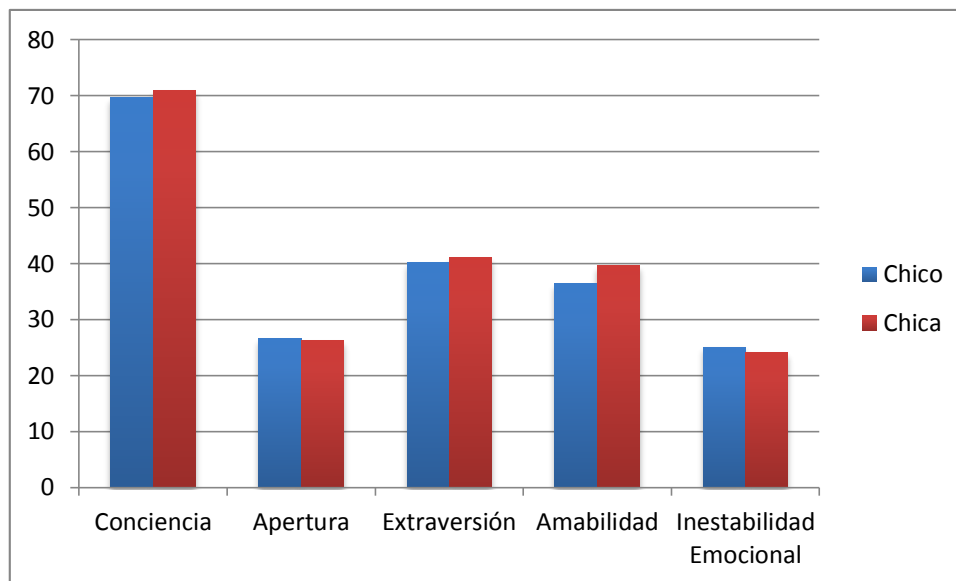


Figura 1.

Medias obtenidas en personalidad según el sexo de los participantes

Para determinar si las diferencias halladas entre las medias de chicos y chicas son lo suficientemente grandes como para poder rechazar la hipótesis nula, se aplicó la prueba paramétrica *t* de student para muestras independientes, que asumió varianzas homogéneas en todas las variables. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de amabilidad $t(101)=-3.258, p=.002$, a favor de los chicas.

En la tabla 5, se muestran las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico según el sexo de los participantes. Los resultados mostraron que fueron las niñas las que obtuvieron mayores calificaciones en todas las variables, excepto en Educación Física en la que fueron los niños destacaron (ver figura 2).

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según sexo

	Chicos M (DT)	N	Chicas M (DT)	N
Plástica y Visual	5.62 (1.71)	37	6.32 (.96)	47
Ciencias sociales/geografía	5.14 (1.55)	44	5.77 (1.45)	60
Educación física	6.45 (1.55)	44	6.29 (1.34)	59
Lengua y Literatura	5.25 (1.97)	44	6.81 (1.76)	59
Ingles y Frances	5.12 (1.74)	43	5.95 (2.20)	58
Matemáticas	4.41 (2.06)	44	5.27 (1.80)	59
Religión	6.14 (2.05)	43	6.88 (1.34)	59
Rendimiento Total	5.34 (1.58)	36	6.02(1.26)	46

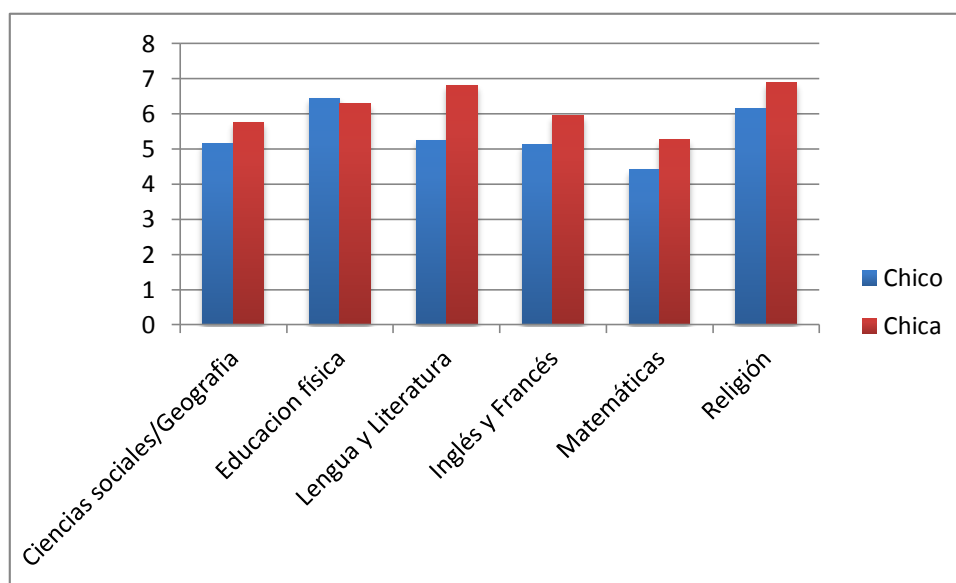


Figura 2.

Medias obtenidas en rendimiento académico según el sexo de los participantes

Para determinar si las diferencias halladas entre las medias de chicos y chicas son lo suficientemente grandes como para poder rechazar la hipótesis nula, se aplicó la prueba paramétrica t de student para muestras independientes, que asumió varianzas homogéneas en todas las variables. Los resultados evidenciaron diferencias

estadísticamente significativas en todas las variables del rendimiento académico, excepto en Educación Física, a favor de las chicas (ver tabla 6).

Tabla 6

Diferencias en las variables de rendimiento académico según el sexo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Plástica y Visual*	8.957	.004	-2.227	53.521	.030
Ciencias Sociales/Geografía	.110	.741	-2.124	102	.036
Educación Física	1.034	.312	.584	101	.561
Lengua y Literatura	.010	.923	-4.246	101	.000
Inglés y Francés*	6.384	.013	-2.126	98.564	.036
Matemáticas	1.910	.170	-2.260	101	.026
Religión*	9.747	.002	-2.069	67.410	.042
Rendimiento Total	.413	.522	-2.159	80	.034

*No se han asumido varianzas iguales

En la tabla 7, se muestran las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico por áreas según el perfil de conciencia de los participantes. Los resultados mostraron que fueron los alumnos con una conciencia alta los que obtuvieron mayores calificaciones en todas las variables.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según perfil de conciencia

	Grupo 1- Baja Conciencia		Grupo 2- Conciencia Media		Grupo 3- Alta Conciencia	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)
Plástica y Visual	23	5,39	39	6,08	19	6,63
Ciencias Sociales/Geografía	26	4.77	51	5.63	24	6.04
Educación Física	25	5.60	51	6.35	24	7.33
Lengua y Literatura	26	5.00	51	6.35	23	7.04
Inglés y Francés	24	4.67	51	5.67	23	6.48
Matemáticas	25	3.92	51	5.06	24	5.67
Religión	25	5.84	51	6.61	23	7.35
Rendimiento Total	21	4.84	39	5.78	19	6.62

El anova de un factor mostró que las diferencias entre grupos resultaron estadísticamente significativas, en todas las variables, a favor de los grupos con conciencia media y con alta conciencia (ver tabla 8).

Tabla 8.

Diferencias en el rendimiento académico según perfil de conciencia

	gl	F	Sig.	Diferencias entre Grupos
Plástica y Visual	2, 78	4.590	.013	1<3 2<3
Ciencias Sociales/Geografía	2, 98	4.946	.009	1<3
Educación Física	2, 97	11.437	.000	1<3 2<3
Lengua y Literatura	2, 97	7.629	.001	1<2 1<3
Inglés y Francés	2,95	4.878	.010	1<3
Matemáticas	2,97	5.518	.005	1<3
Religión	2,96	4.947	.009	1<3
Rendimiento Total	2,76	8.864	.000	1<2 1<3

La tabla 9, muestra las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico según el perfil en apertura. Como se puede apreciar las medias de los alumnos con un perfil de mayor apertura en personalidad obtuvieron medias más elevadas que el resto en todas las variables de rendimiento académico.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según perfil de apertura

	Grupo 1- Baja Apertura		Grupo 2- Apertura Media		Grupo 3- Alta Apertura	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)
Plástica y Visual	26	5.58	39	6.10	16	6.50
Ciencias	30	4.70	49	5.73	22	6.09
Sociales/Geografía	30	5.67	48	6.38	22	7.45
Educación Física	30	5.27	48	6.21	22	7.27
Lengua y Literatura	30	4.40	46	5.98	22	6.50
Inglés y Francés	30	4.00	48	4.88	22	6.27
Matemáticas	30	5.93	47	6.66	22	7.32
Religión	26	4.95	37	5.88	16	6.67
Rendimiento Total						

El anova de un factor evidenció diferencias estadísticamente significativas en todas la variables, excepto para el área de plástica, a favor del grupo de alumnos con mayor apertura (ver tabla 10).

Tabla 10.

Diferencias en las variables de rendimiento académico según perfil de apertura

	gl	F	Sig.	Diferencias entre Grupos
Plástica y Visual	2, 78	2.419	.096	
Ciencias Sociales/Geografía	2,98	6.979	.001	1<2 1<3
Educación Física	2,97	12.848	.000	1<3 2<3
Lengua y Literatura	2,97	7.064	.001	1<3
Inglés y Francés	2,95	9.181	.000	1<2 1<3
Matemáticas	2,97	9.977	.000	1<3 2<3
Religión	2,96	4.460	.014	1<3
Rendimiento Total	2,76	8.584	.000	1<2 1<3

La tabla 11 muestra las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico según el perfil en extraversión. En este caso también fueron los alumnos con una mayor extraversión los que obtuvieron medias más elevadas en todas las variables de rendimiento académico.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según perfil de extraversión

	Grupo 1- Baja Extraversión		Grupo 2- Extraversión Media		Grupo 3- Alta Extraversión	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)
Plástica y Visual	22	5.27	40	6.15	19	6.58
Ciencias	29	5.03	46	5.52	26	6.00
Sociales/Geografía	29	5.79	46	6.37	25	7.16
Educación Física	29	5.59	46	6.17	25	6.80
Lengua y Literatura	29	5.07	45	5.80	24	5.92
Inglés y Francés	29	4.21	46	5.11	25	5.40
Matemáticas	29	5.97	45	6.69	25	7.12
Religión	22	5.08	39	5.88	18	6.21
Rendimiento Total						

El anova de un factor evidenció diferencias estadísticamente significativas en Plástica, Educación Física, Religión y en Rendimiento global, a favor del grupo de alumnos con mayor extraversión (ver tabla 12).

Tabla 12.

Diferencias en las variables de rendimiento académico según perfil de extraversión

	gl	F	Sig.	Diferencias entre Grupos
Plástica y Visual	2,78	5.414	.006	1<2 1<3
Ciencias Sociales/Geografía	2,98	2.795	.066	
Educación Física	2,97	7.229	.001	1<3
Lengua y Literatura	2,97	2.503	.087	
Inglés y Francés	2,95	1.451	.239	
Matemáticas	2,97	2.957	.057	
Religión	2,96	3.297	.041	1<3
Rendimiento Total	2,76	3.484	.036	1<3

La tabla 13 muestra las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico según el perfil en Amabilidad. En este caso los alumnos con un rasgo de Amabilidad alto obtuvieron medias más elevadas en todas las variables de rendimiento académico.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según perfil de amabilidad

	Grupo 1- Baja Amabilidad		Grupo 2- Amabilidad Media		Grupo 3- Alta Amabilidad	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)
Plástica y Visual	16	5.19	29	6.03	36	6.36
Ciencias Sociales/Geografía	18	4.94	41	5.24	42	6.00
Educación Física	18	6.00	40	6.18	42	6.79
Lengua y Literatura	18	5.00	41	5.93	41	6.90
Inglés y Francés	17	5.12	40	5.13	41	6.29
Matemáticas	18	4.39	40	4.48	42	5.57
Religión	17	6.24	41	6.27	41	7.05
Rendimiento Total	15	5.07	28	5.39	36	6.28

El anova de un factor evidenció diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, excepto en Religión. Los análisis realizados *a posteriori* mostraron que tales diferencias se producían para todos los casos entre los grupo 1 (baja amabilidad) y 3 (alta amabilidad), a favor de los últimos. Es preciso destacar que en Matemáticas y en Rendimiento Total, también resultaron estadísticamente significativas las diferencias entre el grupo de Amabilidad media (2) y el grupo de alta amabilidad (3), a favor del grupo 3 (ver tabla 14).

Tabla 14.

Diferencias en las variables de rendimiento académico según perfil de amabilidad

				Diferencias entre Grupos
	gl	F	Sig.	
Plástica y Visual	2,78	4.265	.017	1<3
Ciencias Sociales/Geografía	2,98	4.203	.018	1<3
Educación Física	2, 88.791	3.409	.037	1<3 (marginales)
Lengua y Literatura	2,97	6.713	.002	1<3
Inglés y Francés	2, 83.653	4.514	.014	1<3
Matemáticas	2,97	4.216	.018	2<3
Religión	2,96	2.601	.079	
Rendimiento Total	2, 75.435	6.525	.002	1<3 2<3

La tabla 15 muestra las medias y desviaciones típicas en rendimiento académico según el perfil en inestabilidad emocional. En este caso los alumnos con inestabilidad media obtuvieron medias más elevadas en todas las variables, excepto en Educación Física y Religión en que las medias más elevadas fueron del grupo de baja inestabilidad emocional.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico por áreas y global según perfil de inestabilidad emocional

	Grupo 1- Baja Inestabilidad		Grupo 2- Inestabilidad Media		Grupo 3- Alta Inestabilidad	
	N	Media (DT)	N	Media (DT)	N	Media (DT)
Plástica y Visual	39	6.13	23	6.22	19	5.53
Ciencias	49	5.71	29	5.86	23	4.61
Sociales/Geografía	48	6.83	29	6.38	23	5.52
Educación Física	49	6.51	28	6.54	23	4.96
Lengua y Literatura	48	5.75	28	6.07	22	4.73
Inglés y Francés	48	5.19	29	5.21	23	4.00
Matemáticas	49	6.98	28	6.61	22	5.68
Religión	38	6.02	23	6.04	18	4.74
Rendimiento Total						

El anova de un factor evidenció diferencias estadísticamente significativas en Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua, Matemáticas, Religión y Rendimiento total, a favor del grupo de alumnos con inestabilidad emocional baja y media (ver tabla 16).

Tabla 16.

Diferencias en las variables de rendimiento académico según perfil de inestabilidad emocional

	gl	F	Sig.	Diferencias entre Grupos
Plástica y Visual	2,78	1.565	.216	
Ciencias Sociales/Geografía	2,98	5.597	.005	1>3 2>3
Educación Física*	2,75.671	8.287	.001	1>3
Lengua y Literatura	2,97	5.827	.004	1>3 2>3
Inglés y Francés	2,95	2.905	.060	
Matemáticas	2,97	3.406	.037	1>3
Religión	2,96	4.610	.012	1>3
Rendimiento Total	2,76	6.037	.004	1>3 2>3

Discusión y conclusiones

Con el presente estudio se ha dado respuesta al objetivo sobre el estudio de la personalidad y su relación con el rendimiento académico en una muestra de alumnos adolescentes. Así, analizando la dispersión de las respuestas a los ítems se verificó que la mayoría de los valores se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal para todas las variables.

Con respecto a la relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico por áreas y global, los resultados mostraron que los rasgos de conciencia, apertura y amabilidad fueron los que mostraron una mayor relación con el rendimiento académico. El rasgo de inestabilidad emocional se asoció con signo negativo con el rendimiento, hallándose relaciones de mayor magnitud con el rendimiento en Educación Física, Lengua y el Rendimiento Global. Otros estudios han encontrado que los rasgos de personalidad conciencia y amabilidad (en menor medida) contribuyen de manera independiente, positiva y significativa a explicar el rendimiento académico en Lengua de los estudiantes cuando se controlan los efectos de la aptitud general y la autoeficacia lingüística (Barbaranelli et al., 2003; McIlroy & Bunting, 2002; Pérez, Cupani & Ayllón, 2005). Savage (1966) confirmó igualmente que el neuroticismo estaba relacionado negativamente con el rendimiento. Los mejores alumnos en primaria eran los extrvertidos y emocionalmente estables. Los niños muy neuróticos (poca estabilidad emocional) tenían menos éxito que los pocos neuróticos (Clonniger, 2000).

Los resultados también evidenciaron que las relaciones entre rendimiento académico y edad de los participantes fueron de magnitud muy baja y de manera general no significativas. Tampoco resultaron significativas las relaciones entre edad y rasgos de personalidad, en este sentido los estudios indican que en relación con la edad, los datos son lo suficientemente dispersos como para esbozar una conclusión definitiva, indicando que hasta la adolescencia se observa un aumento en neuroticismo y extraversión y una disminución en agradabilidad y conciencia que seguirán en la edad adulta (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006; McCrae et al., 1999; Palmonari, 2003; Soto, 2009).

Además, nuestro estudio analiza la existencia de diferencias en personalidad según sexo y perfil de personalidad. Con respecto al sexo, los resultados mostraron

diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de amabilidad a favor de las chicas. Estos datos se muestran acordes con los hallados por otros autores (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006; Kirkcaldy Mooshage, 1993; Martin Kirkaldy, 1998; Victor, 1994). Es preciso destacar que los estudios que han encontrado diferencias de sexo, aluden a que las variables de personalidad y rendimiento escolar están relacionadas más significativamente en el grupo de las niñas. Además, son ellas las que obtienen un rendimiento superior sobre todo en asignaturas como ciencias naturales y religión.

Con respecto a la existencia de diferencias en rendimiento académico según el perfil de rasgo de personalidad, los resultados mostraron que los alumnos con una conciencia alta obtuvieron un rendimiento significativamente más elevado que los de baja conciencia en todas las áreas curriculares. Algunos autores han encontrado que la dimensión de Conciencia es la que presenta una relación más fuerte con el rendimiento académico (e. g., Bratko et al., 2006; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Dollinger & Orf, 1991; Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall, 2003; Higgins, Peterson, Pihl & Lee, 2007; Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Laidra, Pullmann & Allik 2007; Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Paunonen & Ashton, 2001; Steinmayr & Spinath, 2008), indicando también que estudiantes con un nivel alto de Conciencia obtienen mejores notas (e.g., Bauer & Liang, 2003; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003 a, b; Conard, 2006; De Fruyt & Mervielde, 1996; Furnham et al., 2003; Goff & Ackerman, 1992; Gray & Watson, 2002; Lievens et al., 2002; Phillips, Abraham & Bond, 2003; Wolfe & Johnson, 1995). Los estudiantes “concienzudos” son organizados, trabajan duro y suelen terminar siempre sus tareas, teniendo también un alto grado de motivación por sus estudios (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005). Otras investigaciones con esta dimensión, afirman la existencia de una relación entre la dimensión de Conciencia y el rendimiento en la asignatura de matemáticas, tanto en niños como en niñas (Spinath et al., 2010).

Tras la revisión teórica y empírica realizada sobre la evaluación de la personalidad en niños y adolescentes podemos concluir que la evaluación de la personalidad constituye un tema de gran tradición y que ha dado lugar a múltiples instrumentos dentro del campo de la evaluación psicológica. Tal y como hemos comentado en el trabajo, en los últimos años se ha puesto en auge una corriente que defiende un modelo de la personalidad estructurado en cinco grandes factores. Así, diferentes estudios, independientemente de las técnicas de factorización utilizadas, de los procedimientos de

evaluación empleados y de las características de la población evaluada, han encontrado cinco grandes dimensiones de la personalidad: Energía o Extraversión, Afabilidad o Agrado, Tesón, Estabilidad emocional y Apertura mental o Apertura a la experiencia (Soto, 2009).

Nuestro trabajo ha pretendido profundizar en dicho modelo en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados se presentan en consonancia con la gran parte de trabajos realizados con el mismo fin. Sin embargo, existen algunos aspectos, tales como la relación que este constructo mantiene con la edad, así como las diferencias entre grupos, que pueden ser atribuidas a factores culturales, y que requieren, por tanto, una mayor dedicación por parte de la comunidad científica.

Referências

- Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaioni Speciali-Firenze.
- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Bennett, G. Seashore, G. & Wesman, A. (2000). *DAT-5, Test de Aptitudes Diferenciales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. & Saks, Z. (2006). Personality and school performance. Incremental validity of self-and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Bauer, K. W., & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763.
- Casullo, M. M. (2001). Depresión y Suicidio en la Adolescencia. En: Saldaña, C. *Detección y Prevención en el Aula de los Problemas del Adolescente* (pp. 83-89). Madrid: Ed. Pirámide.
- Cloninger, S. (2000). *Theories of Personality: Understanding persons*. NJ: Prentice-Hall.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40(3), 339-346.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405–425.
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., & Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Digman, J. M. & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116–123.
- Digman, J. M. & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 149–170.
- Dollinger, S. J., & Orf, L. A. (1991). Personality and performance in “personality”: Conscientiousness and openness. *Journal of Research in Personality*, 25, 276–284.
- Entwistle, N.J. & Cunningham, S. (1968): Neuroticism and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 123–132.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Ed. Pirámide S. A.
- Francis, D., Shaywitz, S., Steubing, K., Shaywitz, B. & Fletcher, J. (1994). The measurement of change: Assessing behavior over time and within developmental context. In: G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference: Measurement of learning disabilities* (pp. 63–78). Baltimore, MD: Paul Brooks
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49–66.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st. Century*. Nueva York: Basic Books.
- Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality–intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537–552.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70, 177–206.
- Graziano, W. G., & Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60, 425–439.

- Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O. y Lee, A. G. M. (2007). Prefrontal Cognitive Ability, Intelligence, Big Five Personality, and the Prediction of Advanced Academic and Workplace Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (2), 298-319.
- Kirkcaldy, B. y Mooshage, B. (1993). Personality profiles of conduct and emotionally disordered adolescent. *Personality and Individual Differences*, 15, 95-96.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. 2009 Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1) 47-52.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, F., & De Maeseneer, J. (2002). Medical students' personality characteristics and academic performance: A five-factor model perspective. *Medical Education*, 36, 1050-1056.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231-1239.
- Martin, P. R. & Orth, L. C. (1994). Interactive effects of student temperament and instruction method on classroom behavior and achievement. *Journal of School Psychology*, 32, 149-166.
- Martin, T. Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences on the EPQ-R and attitudes to work. *Personality and Individual Differences*, 24, 1-5.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (1992). 'Discriminant validity of NEO-PI-R facets', *Educational and Psychological Measurement*, 52, 229-237.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Lima, M. P., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., et al. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466 - 477.
- McIlroy, D. & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-327.
- Nacher Cardá (1997). *Personalidad y rendimiento académico*. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I.
- Palmonari, A. (2003). *Los adolescentes*. Madrid: Acento Editorial
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Pérez, E., Cupani, M. & Beltramino, C. (2004). Adaptación del Inventario IPIP-16PF a un contexto de orientación. Estudio preliminar. *Evaluar*, 4, 23-49.
- Pérez, E., Cupani, M. & Ayllon, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.

- Phillips, P., Abraham, C., & Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 435–448.
- Savage, R. D. (1966). Personality factors and academic attainment in junior school children. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 91-92.
- Soto, G. (2009). *Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA*. Tesis de licenciatura. Universidad de Murcia.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Spinath, B., Freudenthaler, H. & Neubauer, A. (2010). Predicting domain-specific school achievement in boys and girls by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481-486.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.
- Thurstone, L. L. (1933). *The theory of multiple factors*. Ann Arbor, Michigan: Edwards Brothers.
- Victor, J. (1994). The five factor model applied to individual differences in school behavior. En C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm y R. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 355-366). Hillsdales, New Jersey: LEA.
- Williamson, G. L., Appelbaum, M., & Epanchin, A. (1991). Longitudinal analyses of academic achievement. *Journal of Educational Measurement*, 28, 61-76.
- Wolfe, R.N., & Johnson, S.D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.

Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (Ref.: 11896/PHCS/09), y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (REF EDU2010-16370).

ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE FORMAL DE LAS CIENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

*Dr. Antonio Pérez Manzano**

*Dr. Antonio De Pro***

*Dra. Rosario Bermejo**

*Dra. Carmen Ferrándiz**

*Marta Sainz**

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia

** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales
Universidad de Murcia

Resumen

El presente trabajo persigue estudiar las actitudes de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en cuanto a las asignaturas de ciencias; concretamente la valoración que realizan de la incidencia cotidiana y de las preferencias curriculares hacia este grupo de asignaturas, el tipo de actividades didácticas que realizan en las clases de ciencias y, por último, sus preferencias en cuanto a los diferentes temas de ciencias. Así mismo, se pretende estudiar la influencia de otras variables atendiendo a criterios de género, tipo de centro (público-privado), nivel (Educación Primaria y Secundaria).

Para ello, se ha contado con una muestra nacional de 6.827 alumnos, de ellos 3.895 pertenecientes a Educación Primaria y 2.932 a Educación Secundaria, las actitudes hacia la ciencia y los científicos de niños y jóvenes. Se ha realizado un cuestionario con el que se han explorado más de 170 variables referidas, entre otros contenidos, a la educación científica recibida en los centros educativos. La presente investigación se configura como el estudio más amplio realizado hasta la fecha en España sobre las actitudes hacia la ciencia de niños y jóvenes.

Entre otros resultados se observa cómo las ciencias se sitúan en tercer lugar en cuanto a su incidencia en la vida cotidiana y en segundo en cuanto a las preferencias. Las actividades más reconocidas en las clases de ciencias son las “Explicaciones del profesor” y la “Resolución de problemas”. Los temas mejor valorados se dan en Biología y los peores en Química.

Hay un descenso en la valoración de la influencia cotidiana, el interés generado y el grado de aprecio de las ciencias con el nivel (en Primaria mayor que en Secundaria). En relación con el género hay diferencias en las preferencias, tanto en Primaria como en Secundaria, a favor de los chicos.

Palabras clave: Actitudes hacia la ciencia, enseñanza de las ciencias, currículum, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Introducción

La presencia de las Ciencias en la educación obligatoria de los ciudadanos se ha justificado por múltiples y variadas razones: derivadas de un mundo que cada vez depende más de la ciencia y la tecnología, demandas de una sociedad democrática en la que los ciudadanos deben estar formados para participar reflexivamente en la toma de decisiones colectivas, desarrollo de las potencialidades y capacidades que tienen los seres humanos... Al estar contemplada en el ámbito de la enseñanza formal, se han focalizado los estudios e investigaciones sobre qué conocimientos tiene el alumnado antes de una intervención didáctica, cómo se modifican en las clases, qué dificultades encuentran los estudiantes para aprender estos contenidos o qué factores dificultan o favorecen el proceso de aprender en la escuela. Creemos que las actitudes y los valores hacia las Ciencias forman parte del conocimiento y cultura científica que tantas veces defendemos y no tantas consideramos prioritarias en las actuaciones sociales. En este sentido, resulta imprescindible conocer qué piensan los más jóvenes, niños y adolescentes, sobre todo esto. Si no sabemos dónde estamos es difícil plantear a dónde debemos dirigirnos y cómo hacerlo.

A priori, el estudio de las actitudes relacionadas con la ciencia ha estado durante bastante tiempo falto de precisión en cuanto a la definición del objeto de la misma. Es preciso remontarse a la revisión de Aiken y Aiken (1969) para encontrar tres significados principales asignados a este término: actitud hacia la ciencia, hacia los científicos y hacia el método científico.

No será hasta 1975, cuando aparece el trabajo clásico de Gardner (1975a), que se sugieren dos grandes categorías en este ámbito: actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas. En la primera de ellas se hace referencia a los sentimientos, creencias y valores que se sostienen en relación a diversos objetos, como los científicos, las consecuencias sociales de la ciencia, la ciencia escolar, etc.

En el caso de la ciencia escolar estas actitudes serían las disposiciones, tendencias o inclinaciones a responder hacia los diversos elementos (acciones, personas, situaciones o ideas) implicados en el aprendizaje de la ciencia (Gardner, 1975a). Para estas actitudes este autor señaló tres componentes principales: el interés por los contenidos científicos, las actitudes hacia los científicos y su trabajo, así como las actitudes hacia los resultados científicos desde su ambivalencia en la responsabilidad social (energía nuclear vs armas nucleares, etc.).

Esta visión se ve complementada perfectamente con los trabajos realizados por Klopfer en 1976 (a partir de un trabajo previo en 1971) sobre la taxonomía del dominio afectivo en la educación científica señalando varios aspectos afectivos como el manifestar actitudes favorables hacia la ciencia y los científicos, aceptar la investigación científica como una forma de pensamiento, adoptar actitudes científicas, disfrutar aprendiendo ciencia, interesarse por la ciencia y las actividades relacionadas con la ciencia y, por último, interesarse por hacer una carrera científica o ejercer un trabajo relacionado con la ciencia. Tal como han subrayado Vázquez y Manassero (1995), las actitudes científicas se centran especialmente en el componente emotivo de las mismas, mientras que las actitudes científicas ponen el acento en el componente cognitivo (Osborne, Simon & Collins, 2003).

A mediados de los noventa, surge el interés por evaluaciones estandarizadas y contrastadas a nivel internacional y aparecen grandes proyectos de investigación educativa enfocados al contraste entre grandes grupos y al análisis longitudinal, realizadas en el ámbito educativo. Las centradas en los contenidos curriculares de ciencias como el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), en la alfabetización científica como el PISA (Programme for International Student Assessment) o en las actitudes y sentimientos hacia la ciencia y la tecnología como el ROSE (The Relevance of Science Education).

TIMSS se centra especialmente en evaluar el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias, intentando explorar a fondo los elementos involucrados en el aprendizaje de estas dos áreas (rendimiento de los estudiantes, características, currículum, metodología en el aula y recursos del centro educativo). La evaluación de ciencias del TIMSS 2003 incluye áreas diversas: ciencias de la vida, física, química, ciencias de la tierra o ciencias medioambientales, entre otras. Pero resulta muy

interesante que por primera vez se incluyera un dominio de contenido sobre investigación científica.

PISA es un programa cuyos resultados habitualmente suelen llegar a los medios de comunicación, siempre interesados en comparaciones transculturales y en listas de mejores-peores. La mayor novedad del PISA 2006 fue precisamente la atención especial dedicada a la evaluación de diversas actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, permitiendo, por primera vez el acceso de componentes afectivos y emotivos (Fensham, 2004; OECD, 2006), siendo estos los responsables del interés por la ciencia por parte de los estudiantes y de su motivación procientífica (Schibeci, 1984). Esta inclusión sigue las líneas inicialmente abiertas, como hemos comentado, por Klopfer con sus trabajos en 1971 y 1976 sobre la preponderancia afectiva en la educación científica; aunque posiblemente la huella más clara en el estudio PISA sean los trabajos de Gardner (1975a) con la clásica distinción ya señalada entre actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas.

ROSE (Sjøberg & Schreiner, 2005), continuación natural del SAS (Science and Scientists), pretendía explorar emociones y afectos involucrados en las actitudes, valores, intereses y percepciones relativas a ciencia y tecnología, siempre de forma comparativa y transcultural. Los datos obtenidos en este proyecto para población española, aunque en una única Comunidad Autónoma (Baleares, véase Vázquez & Manassero, 2004), muestran que, en conjunto, las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en la sociedad de los estudiantes españoles pueden considerarse moderadamente positivas (similares a las de griegos y portugueses pero ligeramente superiores a las de japoneses, nórdicos, ingleses e irlandeses).

En los últimos años encontramos un resurgir más elaborado del concepto actitudes. La mayor parte de los trabajos se efectúan sobre población adolescente (educación secundaria o preuniversitaria). Por otro lado, la mayoría de las veces parten de un problema previo relacionado con déficits vocacionales CyT (Ciencia y Tecnología) o con los bajos rendimiento en las asignaturas de CyT (y su efecto subsecuente en las vocaciones CyT).

En este sentido, especialmente empujados por los acusados descensos en vocaciones científico-tecnológicas, se ha prestado especial atención a las etapas de formación-consolidación de las actitudes y valores: infancia y juventud o su equivalente formativo: Educación Primaria y Educación Secundaria. La elevada producción

científica generada internacionalmente, especialmente en la última década, sobre actitudes hacia la ciencia y la tecnología de niños y jóvenes, nos ha permitido perfilar una circunstancia habitual en este ámbito: las actitudes hacia la ciencia van a ser mejores en Primaria y empeorarán en Secundaria (Pell & Jarvis, 2001; Gibson y Chase, 2002; Murphy & Beggs, 2003; Pérez & De Pro, 2006; Vázquez & Manassero, 2008), afectando por lo general a las asignaturas vinculadas, muy especialmente a física y química (Simpson y Oliver, 1990; Weinburg, 1995; Osborne, Driver & Simon, 1998; Ramsden, 1998).

Posiblemente, la variable en torno a la cual se han intentado argumentar mayores diferencias ha sido la variable género, sobre todo por su especial relevancia a la hora de segmentar drásticamente el volumen de vocaciones a diferentes carreras científico-tecnológicas (CyT). Ha sido también esa percepción por parte de los niños y jóvenes del género, asociado comúnmente con determinadas profesiones científico-tecnológicas, lo que ha funcionado como sesgo incapacitante a la hora de la elección vocacional CyT (Baird y Penna, 1997; Ferguson y Fraser, 1996; Murphy y Beggs, 2003; Vázquez y Manassero, 2008; Vázquez y Manassero, 2007a; Vázquez y Manassero, 2007b).

En España hay trabajos claves para el abordaje de las actitudes CyT como el amplio abanico de estudios desarrollado por Vázquez y Manassero que entroncan con la línea internacional de Sjøberg y Schreiner, confluencia que les llevaría a ambos grupos a cooperar en el Proyecto ROSE. En este sentido, las comparaciones realizadas en el proyecto ROSE (Schreiner y Sjøberg, 2004) a nivel internacional nos muestran circunstancias comunes como por ejemplo el que, influidos por variables socioculturales, se dé una relación inversa entre el grado de desarrollo del país y las actitudes positivas hacia la ciencia en jóvenes estudiantes de secundaria (Brakwell & Beardsell, 1992; Sjøberg, 2000; Sjøberg, 2004). Ese descenso de actitudes procientíficas conlleva importantes consecuencias en los procesos de toma de decisiones en selección o rechazo de asignaturas y contenidos científicos en primera instancia (en ocasiones generando perfiles personales pro o anticientíficos de forma duradera) y vocaciones profesionales en segunda (dando pie a los descensos de matrículas en titulaciones CyT de todos conocidos). Según el ROSE, por tanto, ese descenso actitudinal se produce en paralelo con niveles bajos de confianza en la ciencia lo que afecta de lleno a situaciones sociales en las que la ciencia entra en conflicto social con otras temáticas tipo salud, medio ambiente, etc. (Acevedo, 2005), lo que nos lleva a planteamientos interesantes a

la hora de valorar la toma de decisiones del individuo en situaciones de enfrentamiento entre la ciencia y sus consecuencias sociales positivas o negativas.

Después de esta revisión de los trabajos sobre las actitudes hacia las ciencias y su relación con el rendimiento académico, vamos a analizar nuestro trabajo empírico.

Población y muestra

Como población para la encuesta se consideró a todos los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria de las Comunidades Autónomas del Estado Español. La población estimada de alumnos escolarizados se consideraba de 2.487.052 en Educación Primaria y de 1.880.914 en Educación Secundaria Obligatoria, lo que representa un total de 4.367.966 alumnos.

Los centros educativos se estratificaron por Comunidades Autónomas y por su condición de público o privado, bien sea mediante financiación privada o concertada. El cruce de ambas variables generó un total de 36 estratos que se distribuyeron mediante afijación proporcional teniendo en cuenta el peso de cada estrato en la población.

Se ha realizado un muestreo por conglomerados bietápico, siendo las unidades primarias los centros educativos y las secundarias las aulas de los centros seleccionados.

El tamaño muestral ha sido de 6.827 cuestionarios, de los que 3.895 (57.1%) correspondieron a Educación Primaria y 2.932 (42.9%) a Educación Secundaria. Representando en su conjunto una fracción de muestreo del 1.5 por mil, con un error muestral máximo del 0,01%.

Instrumento

Atendiendo a los objetivos que nos habíamos marcado para el presente estudio, no encontramos en la literatura especializada ningún instrumento de recogida de información que se ajustara a nuestros propósitos. Por ello, se diseñó un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, el cuestionario PANA (Proyecto de Actitudes hacia las ciencias en Niños y Adolescentes), con más de 170 variables y que constituye una de las aportaciones más innovadoras del trabajo. Antes de su versión definitiva se realizaron dos estudios pilotos -con más de 300 alumnos- para la adecuación a las variables a explorar.

Metodología

La aplicación se organizó con la ayuda inestimable de más de 30 responsables de zona en las diferentes Comunidades Autónomas (sin ellos, esta tarea hubiera sido imposible), todos ellos profesores de diferentes niveles educativos, que se encargaron de velar por la correcta aplicación del cuestionario. Se diseñó una aplicación colectiva, en el marco de una clase/aula, del cuestionario estructurado PANA. La duración media de la aplicación fue de unos 45 minutos.

Los datos fueron recogidos entre los meses de marzo y junio. El volumen de la información recogida ha sido tan grande que conllevó un proceso largo y meticuloso de categorización y tabulación. La tabulación y el análisis de datos exploratorio y confirmatorio se realizó con el paquete estadístico SPSS (versión 18).

Resultados

Se organizan los resultados en base a los tres bloques de contenidos delimitados en las variables de enseñanza formal: influencia y preferencia de las asignaturas de ciencias, actividades realizadas en clases de ciencias y, por último, preferencias en temáticas de ciencias.

Tabla 1.
Influencia y preferencia de las asignaturas de ciencias

Variable	Valores	Frec /%	Muy negativa	Negativa	Neutra	Positiva	Muy positiva
Nivel	6º Primaria	Frec %	85 2,2%	261 6,7%	738 18,9%	1150 29,5%	1457 37,4%
	4º ESO	Frec %	150 5,1%	404 13,8%	718 24,5%	973 33,2%	625 21,3%
Tipo de centro	Público	Frec %	166 3,7%	456 10,1%	945 20,9%	1393 30,9%	1361 30,2%
	Privado	Frec %	69 3,0%	209 9,0%	511 22,1%	730 31,5%	721 31,2%
Género	Masculino	Frec %	140 4,0%	335 9,6%	726 20,9%	1027 29,6%	1112 32,0%
	Femenino	Frec %	94 2,8%	325 9,8%	724 21,9%	1081 32,7%	961 29,1%

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel educativo, más del 65% se sitúan entre las categorías “Muy positiva” y “Positiva” en Primaria, mientras que, en Secundaria, sólo el 55% se

distribuye entre estos valores. Podemos decir que globalmente se aprecia un descenso en la valoración de la enseñanza formal de las ciencias en función del nivel.

- en cuanto al género, hay un pequeño deslizamiento en las categorías en favor de los chicos, aunque el porcentaje de las categorías “Muy positiva” y “Positiva” agrupadas son similares y superiores al 60% de la muestra.

- en cuanto al tipo de centro, podemos decir que se encuentran pocas diferencias entre los públicos y privados. En ambos casos, los porcentajes de las categorías “Muy positiva” y “positiva” agrupan a más del 60% de la muestra.

Actividades en clase de ciencias

En el segundo aspecto, se les mostró actividades habituales que se desarrollan -o por lo menos, deberían usarse según el currículum oficial- en las aulas (experimentos de laboratorio, visitas a instalaciones, trabajos de campo, resoluciones de problemas, explicaciones del profesor, películas de video... y debían decir cuáles usaban y cuáles no usaban en las clases de ciencias. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Actividades habituales en clase de ciencias

Tipo de actividades		Experimentos	Visitas	Campo	Problemas	Explicaciones	MAVs
Si	Frecuencia	2376	2297	1497	4387	5895	3010
	%	34,8%	33,6%	21,9%	64,3%	86,3%	44,1%
No	Frecuencia	4294	4318	5121	2296	819	3642
	%	62,9%	63,2%	75,0%	33,6%	12,0%	53,3%
No contesta	Frecuencia	157	212	209	144	113	175
	%	2,3%	3,1%	3,1%	2,1%	1,7%	2,6%

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- las actividades más reconocidas en las clases de ciencias son las “Explicaciones del profesor” -lo que resulta lógico- y la “Resolución de problemas” (más del 85% y del 60%, respectivamente). Son las únicas que son realizadas por más del 50% de la muestra; se vislumbra un predominio de los modelos que se transmiten en la enseñanza de las ciencias en el aula.

- llama la atención que las “Actividades de laboratorio” tengan una presencia muy inferior a las anteriores pero aún resulta más sorprendente que sea inferior a las “Películas, videos...” y similar a las “Visitas a instalaciones, museos...”. Las actividades

de laboratorio, a pesar de estar prescritas por el currículum oficial en estos niveles educativos, no llegan ni al 35% de la muestra.

- también destaca que las “Visitas a instalaciones, museos...” se realicen por algo más del 30% y las “Actividades de campo” por más de un 20%.

- aunque el cuestionario contemplaba también que valoraran el aprecio de las actividades realizadas, la escasa presencia de algunas actividades condiciona las respuestas a la hora de mostrar sus preferencias. No obstante, más de un 50% de los que realizan “Actividades de laboratorio” manifiestan que les gusta bastante o mucho este tipo de actividades (menos de un 10% dicen que le gustan nada o poco); porcentajes similares se obtienen en las visitas, actividades de campo y uso de medios audiovisuales (MAVs).

- existe un rechazo importante de las actividades habituales. Las explicaciones del profesor sólo gustan bastante o mucho a menos del 30% de la muestra frente a otro tanto por ciento que les gusta poco o nada. La resolución de ejercicios numéricos por parte de los estudiantes mantiene valores semejantes, aunque sensiblemente más positivos.

Preferencias en temas de ciencias

Exploramos a continuación las preferencias de la muestra sobre diferentes temáticas de las clases de ciencias. Los resultados se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3.

Preferencias de los estudiantes sobre los diferentes temas de las ciencias

Variable	Valores	Media /DT	Animales y plantas	Cuerpo humano	Reacciones químicas	Electricidad	Recursos energéticos	Rocas y minerales
Nivel	6º Primaria	Media DT	4,05 1,01	3,77 1,06	3,59 1,22	3,50 1,20	3,41 1,19	3,56 1,24
	4º ESO	Media DT	3,60 1,11	3,58 1,06	2,99 1,25	2,92 1,19	3,05 1,15	2,72 1,16
Tipo de centro	Público	Media DT	3,87 1,07	3,70 1,06	3,33 1,26	3,28 1,23	3,27 1,18	3,19 1,28
	Privado	Media DT	3,84 1,10	3,67 1,08	3,33 1,27	3,20 1,22	3,23 1,18	3,20 1,28
Género	Hombre	Media DT	3,78 1,12	3,62 1,09	3,47 1,26	3,55 1,19	3,39 1,17	3,19 1,29
	Mujer	Media DT	3,93 1,04	3,77 1,04	3,19 1,25	2,95 1,20	3,12 1,18	3,20 1,27

Variable	Valores	Media /DT	Astronomía	Luz, color...	Fenómenos atmosféricos	Medio ambiente	Modelos de materia	Temas de salud
Nivel	6º Primaria	Media DT	3,99 1,18	3,37 1,17	3,40 1,18	3,74 1,16	3,16 1,28	3,77 1,11
	4º ESO	Media DT	3,49 1,21	2,76 1,12	2,99 1,08	3,37 1,15	2,70 1,23	3,55 1,15
Tipo de centro	Público	Media DT	3,77 1,26	3,12 1,19	3,24 1,16	3,59 1,16	2,96 1,27	3,68 1,14
	Privado	Media DT	3,78 1,22	3,09 1,18	3,19 1,16	3,57 1,18	2,96 1,28	3,66 1,13
Género	Hombre	Media DT	3,74 1,26	3,10 1,21	3,22 1,21	3,53 1,18	3,05 1,31	3,51 1,16
	Mujer	Media DT	3,80 1,17	3,12 1,17	3,22 1,11	3,64 1,15	2,88 1,23	3,85 1,08

Variable	Valores	Media /DT	Máquinas y aparatos	Vida de científicos	Repercusión ciencias	Información sexual
Nivel	6º Primaria	Media DT	3,66 1,22	3,51 1,25	3,35 1,19	3,73 1,25
	4º ESO	Media DT	3,19 1,29	2,71 1,21	3,04 1,16	3,93 1,03
Tipo de centro	Público	Media DT	3,48 1,27	3,15 1,29	3,20 1,18	3,79 1,17
	Privado	Media DT	3,42 1,27	3,19 1,31	3,24 1,19	3,85 1,15
Género	Hombre	Media DT	3,82 1,18	3,24 1,28	3,26 1,19	3,93 1,14
	Mujer	Media DT	3,08 1,25	3,08 1,30	3,17 1,183	3,69 1,17

Tabla 3. Preferencias en temas de ciencias respecto a las variables de cruce

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel educativo, se detectan diferencias importantes en todos los temas. Sólo en un caso “Información sexual” ésta es en favor de la Secundaria y en las demás es en favor de Primaria.

- en cuanto al género, hay diferencias en favor de los chicos en “Reacciones químicas”, “Electricidad”, “Recursos energéticos”, “Modelos de materia”, “Máquinas y aparatos”, “Vida de los científicos” e “Información sexual”. Y en favor de las chicas en “Animales y plantas”, “Cuerpo humano”, “Medio ambiente”, “Temas de salud” y “Repercusión social”

- en cuanto al tipo de centro, las diferencias son mucho menores. Se observa alguna en “Electricidad” y es en favor de los alumnos de los centros públicos.

Si agrupamos los valores en torno a las variables disciplinares -biología, física, geología, química y transversales- que ya definimos, obtenemos los valores medios y de desviación que aparecen en la tabla 4.

Tabla 4.
Preferencias disciplinares respecto a las variables de cruce

Variable	Valores	Media/ DT	Temas de biología	Temas de física	Temas de geología	Temas de química	Temas transversales
Nivel	6º Primaria	Media DT	3,83 ,71	3,51 ,92	3,65 ,93	3,38 1,07	3,50 ,91
	4º ESO	Media DT	3,67 ,75	2,96 ,94	3,06 ,89	2,85 1,11	3,16 ,89
Tipo de centro	Público	Media DT	3,76 ,73	3,29 ,98	3,40 ,96	3,15 1,12	3,35 ,91
	Privado	Media DT	3,75 ,73	3,23 ,95	3,3848 ,96182	3,14 1,12	3,34 ,91
Género	Hombre	Media DT	3,71 ,75	3,49 ,92	3,38 ,99	3,26 1,13	3,39 ,92
	Mujer	Media DT	3,81 ,71	3,05 ,97	3,41 ,93	3,03 1,10	3,31 ,91

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel, hay diferencias en todos los ámbitos disciplinares (biología, física, geología, química y transversales) y en favor de Primaria.

- en cuanto al género, se producen diferencias en los temas de biología en favor de las chicas; y en los de física, química y transversales, en favor de los chicos.

- en cuanto al tipo de centro, sólo hay diferencias en los temas de física y en favor de los centros públicos.

Conclusiones

En general, nos hemos encontrado con un empeoramiento casi generalizado en Secundaria: baja la influencia cotidiana percibida así como el grado de aprecio y el interés, algo congruente con estudios similares (Pell y Jarvis, 2001; Gibson y Chase, 2002; Murphy y Beggs, 2003; Pérez y De Pro, 2006; Vázquez y Manassero, 2008). De igual forma hemos podido apuntar como las diferencias en cuanto a género en preferencias por asignaturas de ciencias se comienzan a perfilar ya en Primaria, aumentando en Secundaria; este es un efecto ya señalado en estudios enfocados a explorar las diferencias de género en vocaciones científico-tecnológicas (Baird & Penna, 1997; Ferguson & Fraser, 1996; Speering & Rennie, 1996; Murphy & Beggs, 2003; Vázquez & Manassero, 2008; Vázquez & Manassero, 2007a; Vázquez & Manassero, 2007b).

Nuestro estudio despeja definitivamente los posibles efectos del tipo de centro (público vs privado) anunciados en otros estudios (Pérez Manzano, 2013): no hemos encontrado, en líneas generales, diferencias importantes en la percepción de la influencia en la vida cotidiana ni en cuanto al grado de aprecio, tampoco en relación con las actividades que realizan en las clases de ciencias. Las preferencias en cuanto a las preferencias temáticas coinciden con estudios parciales realizados con muestras más reducidas (Simpson & Oliver, 1990; Weinburg, 1995; Osborne, Driver & Simon, 1998; Ramsden, 1998, Vázquez & Manassero, 2004), donde los mejores resultados se dan en los temas de Biología y los peores en los de Química. Interesante añadir, desde nuestro estudio, el que no aparezcan diferencias globales en las preferencias hacia los temas de ciencias entre chicos y chicas; cuando las hay, en los temas de biología es a favor de las chicas y, en física-química y en los transversales, para los chicos.

A la vista de la revisión realizada sobre estudios en esta línea esperábamos este empeoramiento de Primaria a Secundaria (aunque hemos obtenido resultados mucho más contundentes que los mostrados hasta ahora, posiblemente por el elevado tamaño muestral), por ello nos interesaba sobre todo explorar las causas de este acusado descenso. Afortunadamente otras de las variables exploradas nos ha permitido arrojar algo de luz a este descenso, llevándonos a identificar claramente la presencia en Secundaria de modelos que se transmiten en la enseñanza basados en las explicaciones del profesor y la resolución de problemas como estrategias docentes principales en las asignaturas de ciencias. Como ya hemos reflejado en diferentes momentos, especialmente relevante es la escasa presencia de las actividades de laboratorio, muy

inferior a su prescripción en el curriculum oficial para Secundaria. Nos encontramos pues, con un empeoramiento claro de las estrategias didácticas en las asignaturas de ciencias de Secundaria que se configura como un elemento protagonista en el empeoramiento de las preferencias y valoraciones de los alumnos así como en la percepción profesional procientífica.

El panorama que hemos reflejado no sólo no es el más deseable sino que nos parece congruente con los resultados sistemáticos de nuestro país en informes internacionales como el Informe PISA, por ejemplo. Hay aspectos que requieren un estudio más pormenorizado pero, sobre todo, es preciso articular numerosas propuestas que mejoren la situación de las ciencias, muy especialmente en Secundaria. Propuestas que serán necesarias en el ámbito de la educación formal (revisión, actualización y estrategias de dinamización del currículum, formación de profesores, recursos TICs de apoyo, conocimiento de los estudiantes...), sin olvidar aquellas estrategias que incidan en el papel que tiene la ciencia en la sociedad y en el centro educativo, responsables, por lo que hemos visto, de establecer el sustrato necesario para el crecimiento de vocaciones científico-tecnológicas y actitudes procientíficas en los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, J.A. (2005). Proyecto ROSE: relevancia de la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 440-447.
- Aiken, R.L. & Aiken, D.R. (1969). Recent research on attitudes concerning science. *Science Education*, 53, 295-305.
- Baird, J. R. & Penna, C. (1997). Perceptions of challenge in science learning. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1195-1209.
- Breakwell, G. M. & Beardsell, S. (1992). Gender, parental and peer influences upon science attitudes and activities. *Public Understanding of Science*, 1, 183-197.
- Fensham, P.J. (2004). Beyond knowledge: Other scientific qualities as outcomes for school science education. In R.M. Janiuk & E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and Technology Education for a Diverse World – dilemmas, needs and partnerships. International Organization for Science and Technology Education (IOSTE). XIth Symposium Proceedings* (pp. 23-25). Lublin, Poland: Maria Curie-Sklodowska University Press.
- Ferguson, P.D. & Fraser, B.J. (1996). School size, gender and changes in learning environment perceptions during the transition from elementary to high school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April 8-13.

- Gardner, P.L. (1975a). Attitudes to science: A review. *Studies in Science Education*, 2, 1-41.
- Gardner, P.L. (1975b). Attitude measurement: A critique of some recent research. *Education Research*, 17, 101-105.
- Gibson, H.L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705.
- Klopfer, L.E. (1976). A structure for the affective domain in relation to science education. *Science Education*, 60, 299-312.
- Murphy, C. & Beggs, J. (2006). Children perceptions of school science. *School Science Review*, 84(308), 109-116.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. Paris: OECD. Traducción castellana (2006), *Evaluación de la competencia científica, lectora y matemática: un marco teórico para PISA 2006*. Madrid: INECSE.
- Osborne, J., Driver, R., & Simon, S. (1998). Attitudes to science: Issues and concerns. *School Science Review*, 79, 27-33.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literatura and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Pell, T. & Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847- 862.
- Pérez, A. & Pro, A. (2005). *Evaluación nacional de actitudes y valores hacia la ciencia en entornos educativos*. Madrid: FECYT.
- Pérez, A. (2013). Actitudes hacia la ciencia en Primaria y Secundaria. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia
- Ramsden, J. M. (1998). Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? *International Journal of Science Education*, 20(2), 125-137.
- Schibeci, R.A. (1984). Attitudes to science: An update. *Studies in Science Education*, 11, 26-59.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2004). ROSE: The relevance of science education. Sowing the seeds of ROSE. *Acta didactica*, 4. Oslo, Norway: University of Oslo, Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development. En línea: <http://www.ils.uio.no/forskning/rose/>.
- Simpson, R.D. & Oliver, J.S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in Science among adolescents students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- Sjøberg, S. (2000). Science and Scientists The SAS-study. *Acta Didactica*, 1/2000, 1-73.
- Sjøberg, S. (2004). Science Education: The voice of the learners. Contribution to the Conference on Increasing Human Resources for Science and Technology in

Europe. Bruselas, Unión Europea (2 de abril de 2004). En línea:<http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/pdf/sjoberg.pdf>

- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2005). Young people and science. Attitudes, values and priorities. Evidence from the ROSE project. Keynote presentation at EU's Science and Society Forum 2005. Session 4: How to foster diversity, inclusiveness and equality in science. Bruselas, Unión Europea, 9-11 de abril.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (1995). *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos. Memoria final de investigación*. Madrid: MEC-CIDE.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2004). Young pupils' views on the environmental challenges from Spanish ROSE data. In R.M. Janiuk y E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and Technology Education for a Diverse World-dilemmas, needs and partnerships. International Organization for Science and Technology Education (IOSTE). XIth Symposium Proceeding* (pp. 55-56). Lublin, Poland: Marie Curie-Sklodowska University Press.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2004a). Imagen de la ciencia y la tecnología al final de la educación obligatoria. *Cultura y Educación*, 16(4), 385-398.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2007a). *La relevancia de la educación científica*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2007b). Las actitudes y la elección de ciencias en la educación obligatoria. Manuscrito no publicado.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes towards science: a metaanalysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.

TESTE R-1 – FORMA B: ESTUDO DAS VARIÁVEIS, SEXO, IDADE E ESCOLARIDADE EM UMA AMOSTRA BAIANA (BRASIL)

Marlene Alves da Silva¹

¹ Instituto de Educação (Universidade do Minho, Portugal) e Clínica Fênix (Brasil) profa.marlenesilva@gmail.com

RESUMO:

Inteligência pode ser definida, no quadro da abordagem psicométrica, por meio de um fator geral (g) entendido como estado subjacente a todos o tipo de atividade mental e responsável pela maior parte da variância encontrada nos testes e realizações cognitivas (em cada atividade existiria ainda um fator específico (s) mas não generalizável às diferentes tarefas). Esta pesquisa objetivou buscar evidências de validade para R-1 – Forma B Teste Não Verbal de Inteligência, bastante utilizado no Brasil. Ao mesmo tempo, tomando-se a pontuação neste teste, procurou-se verificar possíveis diferenças de média em função do sexo e de uma combinação entre idade e escolaridade. A amostra constituiu-se, a partir de um banco de dados, de 504 pessoas candidatos à obtenção, renovação ou adição de categoria da Carteira Nacional de Habilitação que buscaram uma clínica credenciada ao DETRAN, em Vitória da Conquista (Bahia – Brasil). Esta amostra foi constituída por 387 homens e 117 mulheres, com idades variando entre os 18 e os 66 anos. Em relação à escolaridade, 65 apresentam o ensino fundamental incompleto, 96 o ensino fundamental completo, 247 completaram o ensino médio, 91 cursaram o terceiro grau e 5 concluíram o ensino superior. Os resultados apontam para uma média superior nas mulheres. Em relação à idade, a correlação foi moderada e negativa, muito embora considerando a escolaridade verifica-se uma correlação de magnitude alta e positiva. Para a discussão destes dados, sugerem-se novas investigações com amostras maiores e socialmente heterogêneas, havendo a possibilidade de desenvolvimento de um novo teste de fator g para a população adulta brasileira e portuguesa.

INTRODUÇÃO

Historicamente a inteligência tem sido um dos construtos mais estudados nas ciências psicológicas e pode-se considerar um dos mais importantes. Almeida, em 10 de fevereiro de 2008, pesquisou na *PsycINFO* da Associação Americana de Psicologia os termos “Intelligence”, “Intellectual ou Ability” e encontrou 32.758 artigos registrados (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009). Esse dado mostra que as investigações sobre o tema continuam sendo preocupação dos pesquisadores.

As inúmeras pesquisas sobre o tema podem ser justificadas pela grande complexidade desse fenômeno e a falta de consenso em sua conceituação e medida. As primeiras conceituações da inteligência foram marcadas por Galton (1869) que definiu como “força ou poder da mente” e por Spearman (1904) como a “capacidade de apreender relações e correlações”. Foi esse último que demonstrou ser possível o auxílio da estatística (análise fatorial), para a compreensão dos processos cognitivos. Para tanto, criou uma teoria explicativa, a teoria dos dois fatores ou bifatorial. Desde então, outras teorias, conceitos e maneiras de medir foram desenvolvidos (Almeida, 1988; Almeida, Guisande & Ferreira, 2009; Almeida, Lemos, & Guisande, 2008; Alves, 2002; Anastasi, 1977; Binet, 1905; Carroll, 1997; Garret, 1971; Galton, 1865; Piaget, 1972; Ribeiro, & Almeida, 2005; Sisto, Santos & Noronha, 2004; entre outros).

Nesse sentido, para nosso intuito, destaca-se, a teoria de Spearman sobre o fator geral ou g. Essa teoria postula que toda habilidade do homem tem fator comum, geral a todos (fator g), e um fator específico a cada uma delas (fator s). Dessa forma em toda habilidade tem os dois fatores, entretanto, esses fatores não desempenham o mesmo papel em toda habilidade. Em algumas habilidades prevalece o fator geral e em outras o fator específico. Em suas investigações, o autor percebeu a existência de outros fatores e os chamou de fatores de grupo, esses se encontram em grande parte de um conjunto de habilidades (Spearman, 1927).

O fator geral (g) é um fator quantitativo (energia mental), comum e fundamental para todas as funções cognitivas de um mesmo indivíduo e amplamente variável de indivíduo para outro. Já o fator específico (s) varia intra e interindividualmente, ou seja, varia tanto de uma a outra habilidade de um mesmo indivíduo, como de um para outro indivíduo. Dessa forma, é uma habilidade particular e não depende de correlacionar com (g) ou com outros (s) (Spearman, 1927, p.15).

Ademais, o fator de grupo relaciona unitariamente grande parte de um conjunto de habilidades, é um fator comum a muitas habilidades de um conjunto afim. Spearman discriminou os seguintes fatores, a saber, V, verbal (sinônimo, analogias, vocabulário, etc); M, mecânico, espacial (relações espaciais); N, numérico (operações numéricas); Memória; Lógica (dedução e indução), entre outros. Em suma, a inteligência esta determinada por muitos fatores (um para cada função), por um número limitado de fatores de grupo e, por um fator geral, comum a todas as funções (Spearman, 1927, p.15).

Ainda, para explicar a universalidade de g, fez uso das leis fundamentais do conhecimento, chamadas de neogenéticas, quais sejam, a lei da apreensão da própria experiência, cuja tarefa é delinear todo o território do conhecimento, ou seja, “uma pessoa tem uma maior ou menor capacidade de observação de sua própria mente” (Spearman, 1927, p. 154). Desse ponto de vista é possível que uma pessoa tenha maior capacidade de introspecção que outra. A segunda lei de educação de relações, afirma que “quando uma pessoa tem na mente duas ou mais ideias quaisquer (entendendo por ideias toda classe de conteúdos mentais, já percebidos ou pensados), tem também uma menor ou maior capacidade de incorporar a seu pensamento qualquer classe de relações essenciais entre elas” (Spearman, 1927, p. 155).

Finalmente, a terceira lei, a educação de correlatos, nessa anuncia que “quando uma pessoa tem em sua mente uma ideia qualquer junto com uma relação, também, tem, ao mesmo tempo, uma maior ou menor capacidade de incorporar o pensamento a uma ideia correlata” (Spearman, 1927, p. 156). A partir dessa teoria, Spearman e outros autores, estudaram sobre os processos educativos e a relação com o gênero, idade e escolaridade.

Em relação ao sexo, os estudos realizados por Spearman (1927), foram considerados desprezíveis. No tocante as habilidades mais específicas, em alguns aspectos houve uma superioridade feminina, enquanto em outros, uma superioridade masculina (Sisto, Santos & Noronha, 2004). Já Halpern (1977), citado por Alves (2002), afirmou que há muitas áreas cognitivas nas quais os sexos diferem, porém essas diferenças não significam que um sexo seja mais inteligente que outro. A autora concluiu que as mulheres tendem a ter resultados maiores em tarefas que exigem o uso de memória em longo prazo, produção e compreensão de texto, habilidades motoras finas e velocidade perceptual. Por outro lado, os homens tendem a apresentar resultados

elevados em tarefas que exigem habilidades motoras, respostas referentes a espaço temporal e domínios matemáticos.

No tocante a idade, verificou-se que as crianças apresentavam uma tendência a manter na classificação geral. Spearman (1927) considerou que havia um aumento do fator g até os quinze e dezesseis anos, existindo a possibilidade de manter-se até a fase adulta e um declínio na senilidade. O autor analisou estudos realizados por Burt, em crianças de 07 a 14 anos; Ballard, em crianças de 11 a 17 anos; Kuhlmann, em 639 crianças débeis mentais, entre outros (Spearman, 1927, p. 315-318).

Outros estudos encontraram consonância com esses dados, por exemplo, as pesquisas realizadas por Terman e Merrill da Escala Stanford-Binet em relação à curva desenvolvimental, que acompanharam por anos as mesmas e pessoas diferentes, por meio de medida da capacidade mental e defenderam que a Inteligência cresce rapidamente durante os primeiros anos de vida, depois avança com lentidão até a puberdade, e, finalmente, entre catorze e dezesseis anos, a pessoa já possui toda a capacidade que terá o resto de sua vida (Garret, 1979).

Alves (1998) encontrou resultados semelhantes em pesquisa realizada para a variável idade e justificou com os achados na literatura, a curva do crescimento intelectual da pessoa tem aceleração positiva na infância e na pré-adolescência, desacelerando na adolescência e tornando-se nula na idade adulta. Assim, na idade madura para a velhice, a curva apresentaria um declínio significativo. Os mesmos resultados foram encontrados em outras investigações (Almeida, 2008; Silva, 2009; Sisto, Santos & Noronha, 2004).

Por fim, em relação à influência da educação, em pesquisas realizadas por Spearman (1927), os resultados não foram conclusivos, mas indicaram que a educação e a cultura influenciam mais nas habilidades específicas que diretamente no fator g, produzindo uma maior diversificação quanto às diferenças individuais. Entretanto, outros estudos realizados por Matarazzo (1976); Silva (2009); Sisto (2006) entre outros, os resultados permitiram a inferência de que a inteligência pode ser influenciada pelo seu entorno e vice-versa, refletindo assim na realização acadêmica e permitindo ampliação de suas habilidades intelectuais.

Como visto, as investigações sobre inteligência e sua medida, sustentam a existência de um fator geral que subjaz a todas as habilidades específicas e que a

inteligência é importante para o ser humano. Muitos são os instrumentos de medida que fundamentaram nessa teoria, dentre os existentes no Brasil, o R-1, Forma B – Teste Não Verbal de Inteligência, foco desta investigação, que avalia a inteligência, e a maioria dos seus itens dependem da aprendizagem cultural e de peculiaridades do meio ambiente. Assim, pode ser interpretado como aprendizagem cultural, da educação formal e da influência do ambiente de acordo com a teoria de Spearman (1927), pois afirmava que os itens com essas características perceptuais mantêm relação com a capacidade de educação.

Ainda, segundo os autores, outros itens, considerados mais facilmente interpretáveis e mais específicos, tratam de educação de relações e de correlatos. Esse teste foi construído como uma forma paralela do R-1 Teste Não Verbal de Inteligência, cujo manual foi publicado por Alves (2002). O R-1, segundo Alves (2002) foi construído com base no teste de Raven. Entretanto, no R-1 Forma B, os autores realizaram dois estudos para analisar os itens para a explicação das características subjacentes e os tipos de raciocínio implícitos nos diferentes itens.

No primeiro estudo, utilizou-se a análise fatorial e dois fatores foram constatados e, no segundo estudo, os itens foram analisados qualitativamente com base nas leis que regem o fator g e na Teoria de Gf-Gc de Cattell. Observaram que o “Fator 1 engloba, em maior quantidade, itens que podem depender de aprendizagem cultural e de peculiaridades do meio ambiente, como também outros que exigem como resposta de igualdade, similaridade ou continuidade gestáltica e que podem ser interpretados como de aprendizagem cultural” (Sisto, Santo & Noronha, 2004, p.10).

Os autores, informaram ainda, que o Fator 1 congrega em menor número itens que requerem educação de relação e correlatos, assim “assemelha à denominada inteligência cristalizada”. Já os itens do Fator 2 são mais específicos de fácil interpretação e trata de educação de relação e de correlatos. Em acréscimo, em seu manual, apresenta várias evidências de validade, dentre elas, de construto pela análise fatorial e pela mudança desenvolvimental, além de estudos de precisão e normatização para a população brasileira, com tabelas normativas por fatores, pelo total de pontuação e por faixa etária (no total de quatro Tabelas de Normas).

No tocante as normas de um teste, os escores de um teste devem ser convertidos em medidas relativas, com o intuito de indicar a posição relativa da pessoa na amostra

normativa, ou seja, avaliar o desempenho em relação a outras pessoas e oferecer medidas comparáveis que permitam comparação direta do desempenho do indivíduo em testes diferentes Anastasi e Urbina (2000). Também, Pasquali (2001) refere-se que a normatização de um teste diz respeito a padrões de como se deve interpretar um escore que a pessoa recebeu num teste. Já Urbina (2007) enfatiza que o desempenho de um grupo definido de sujeitos (amostra normativa) serve como base para a interpretação de escores de um teste psicológico, ou seja, o escore é usado para fixar o desempenho da pessoa dentro de uma distribuição de um grupo de comparação.

Nesse sentido, a amostra normativa tende a ser representativa de uma população para a qual o teste foi planejado. Anastasi e Urbina (2000) enfatizam a importância de normatizar um teste para um grupo específico; ressaltam que para a construção de uma amostra normativa deve-se verificar o objetivo e a população a quem se destina. Ademais, devem observar determinadas variáveis como, sexo, etnia, escolarização, nível socioeconômico, regionalidade, residência urbana ou rural e distribuição geográfica. Além disso, a amostra deve ser recente, pois é importante o testado ser comparado com padrões contemporâneos (Urbina, 2007).

Diante disso, deve existir uma preocupação dos pesquisadores e profissionais que utilizam os instrumentos de medida, no sentido de interpretar os resultados do teste, pois não pode utilizar as mesmas normas que foram construídas com amostras diferentes, com culturas diferentes. Cabe aos investigadores estudos constantes sobre os instrumentos em uso profissional, o cuidado com o desenvolvimento científico. Portanto, considerando a importância de avaliar a capacidade cognitiva ou fator geral, esta pesquisa teve por objetivo investigar a relação do escore total com as variáveis sexo, idade e escolaridade em uma amostra bahiana.

MÉTODO

Participantes

Trata-se de uma pesquisa documental de um banco de dados de uma Clínica de Exame de Aptidão Física e Mental e Avaliação Psicológica credenciada pelo DETRAN-BA. Utilizou-se 504 protocolos de resposta do Teste R1 forma B, de indivíduos que

participaram de avaliação psicológica para a obtenção ou renovação da CNH, na cidade de Vitória da Conquista (Bahia-Brasil) de janeiro a agosto de 2012.

A amostra foi composta por 504 participantes, sendo 387 homens e 117 mulheres, com idade variando entre os 18 e 66 anos ($M=30,78$; $DP=10,24$), conforme pode ser observado na Figura 1.

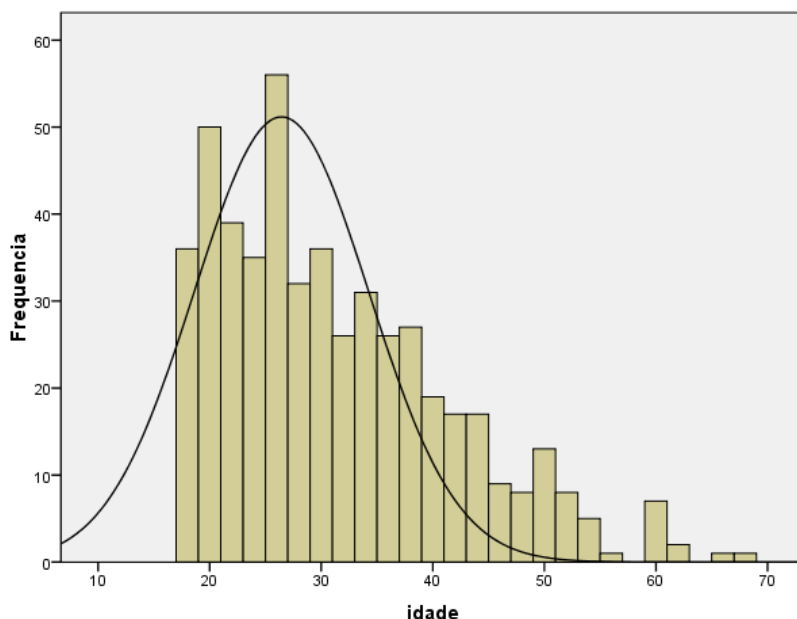


Figura 1. Frequência dos participantes por idade

A Figura 1 mostra uma maior concentração de pessoas até os 30 anos, congregando (56,5%) dos participantes. Nessa faixa houve 22,4% de pessoas entre 18 e 21 anos. Pode-se observar que a partir dos 50 anos houve uma marcada redução do número de participantes (4,8%).

No que diz respeito à escolaridade, 65 (12,9 %) dos sujeitos cursaram o ensino fundamental incompleto. Já 96 (19%) cursaram o ensino fundamental completo; 247 (49%) completaram o ensino médio; 91 (18,1%) concluíram o nível superior completo ou em andamento. Apenas 5 (1%) dos sujeitos cursaram algum tipo de pós graduação.

Instrumentos

Teste R-1 – Forma B - Teste Não Verbal de Inteligência (Rynaldo de Oliveira, 1973)

O manual foi escrito por Sisto, Noronha e Santos, em 2004. Sua construção teve como base o *Teste de Matrizes Progressivas de Raven*. Foi proposto para ser empregado em avaliação de motoristas, bem como para pessoas com baixa escolaridade ou mesmo analfabetas. O teste tem como objetivo avaliar a inteligência de adultos, constituído de 40 itens, apresentados em um caderno. Cada item corresponde a uma figura com uma parte faltando que deverá ser completada por uma das seis a oito alternativas apresentadas abaixo dela. Na correção é atribuído um ponto para cada resposta correta. Esse resultado obtido é transformado em percentil de acordo com a tabela de normas apropriada para a amostra. A aplicação pode ser individual ou coletiva e o limite de tempo da aplicação é de 30 minutos.

No tocante as propriedades psicométricas constantes no manual destaca a validade de construto realizada por meio da análise fatorial. Os resultados apontaram para a existência de dois fatores, sendo que os itens do Fator 2 tratam basicamente de educação de relações e de correlatos. Já os itens do Fator 1, mesmo possuindo elementos de educação de relação e de correlatos, possui também itens que podem depender de aprendizagem cultural e de peculiaridades do meio ambiente, igualdade ou similaridade gestáltica e continuidade gestáltica.

Em relação à elaboração de normas, a amostra constitui-se de 752 alunos de Cursos de Educação de Jovens e Adultos, pessoas com defasagem na escolaridade ou em fase de escolarização tardia, com idade variando entre 15 e 76 anos ($M= 32,11$; $DP=12,16$). Do total, 50,3% eram do sexo feminino e 48,3% masculino e 1,4% não informaram. Além disso, no manual não consta outras características da amostra normativa, como por exemplo, a região geográfica e o nível socioeconômico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Teste de inteligência não verbal R1 – forma B é um instrumento que avalia a inteligência, cuja pontuação possível varia de 0 a 40 pontos. A Figura 2 apresenta a distribuição da pontuação total fornecida por esse teste para a amostra como um todo.

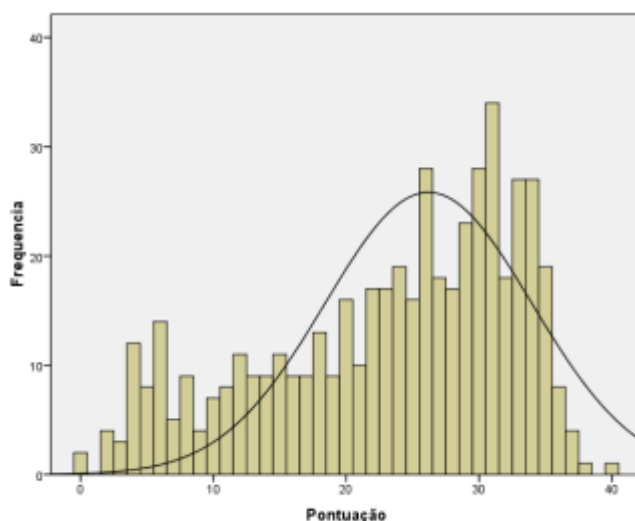


Figura 4. Frequência da Pontuação Total do R1 Forma B para a amostra geral

A média desse escore foi de 23,21 ($DP=9,43$) pontos. A menor pontuação encontrada foi zero de acertos e a maior pontuação foi de 40. Quando a Moda foi de 31 e a mediana de 26 pontos. Observa-se que 34,1% atingiram 20 pontos. Dos 504 sujeitos da amostra, apenas 5,8% (29 sujeitos) acertaram de 1 a 5 questões do teste. Pode-se afirmar que 19% da amostra (95 sujeitos) fizeram entre 20 a 25 pontos do teste acertando em torno e acima da metade das questões do teste. Da amostra, 30,50%, ou 153 sujeitos, acertaram entre 30 e 35 questões do teste. E apenas 2,8% (14 sujeitos) fizeram entre 36 e 40 pontos no teste.

Para investigar as diferenças entre sexo, na amostra como um todo, utilizou-se a prova *t* de *Student*, estabelecendo o nível de significância de 0,05. Os resultados dessa análise estão na Tabela 1.

Tabela 1. Dados estatísticos em função do sexo dos participantes e o valor de t e p no Teste R1 Forma B

Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro médio-padrão	t	p
Masculino	387	22,04	9,65	0,491	-5,98	0,000
Feminino	117	27,26	7,97	0,736		

Por meio desses dados, a prova t de *Student* indicou diferença significativa. Evidenciou-se que a média do sexo masculino foi menor que o sexo feminino e que essa diferença não pode ser atribuída ao acaso. Dessa forma, sugere-se a necessidade da construção de normas diferenciadas por sexo para esta amostragem. Constatou-se que no manual do referido teste não consta tabela normativa por sexo.

Procurou-se ainda verificar as associações entre os escores da amostra total por idade dos participantes. Para tanto, utilizou-se a prova de correlação de *Pearson*. O resultado da correção forneceu um $r = -0,476$ com um $p < 0,001$. A correlação negativa é indicativa de que houve uma tendência a diminuir a pontuação conforme aumenta a idade. Esse resultado encontra-se em consonância com as investigações realizadas por Alves (1988); Spearman (1927) e os estudos constantes no manual do teste.

Valeu-se da prova de análise de variância (ANOVA) adotando o nível de significância de 0,05, considerando todas as idades. Para que os grupos etários obtivessem uma distribuição mais homogeneia, o critério de agrupamento tomou como base os quartis e agrupou as idades de 18 a 21, 22 a 28, 29 a 36 anos e acima de 36 anos. A partir dessa análise, evidenciou-se que a pontuação forneceu diferença significativa entre as idades para a amostra ($F[43,322] = 71,000$; $p < 0,001$). Usou-se a prova de *Post Hoc* de *Tukey* para averiguar quais dessas idades influenciaram a diferença encontrada. Os resultados dessa análise foram descritos na Tabela 2.

Tabela 2.

Subconjuntos formados pela prova de *Tukey*, em razão da idade e da pontuação do teste R1 de Forma B.

Faixas etárias	N	Subconjunto para $\alpha = 0,05$			
		1	2	3	4
Acima de 36	136	17,74			
29 -36	119		21,13		
22-28	136			25,67	
18-21	113				29,03
<i>p</i>		1,00	1,00	1,00	1,00

A Tabela 2 apontou que são necessários 4 grupos de idade para explicar a variância do escore total do Teste de Inteligência Não Verbal R-1 Forma B. O grupo de 18 a 21 anos apresentou maior média (29,03) enquanto que o grupo acima de 36 anos exibiu a menor média 17,74. Esses resultados implicam na necessidade de serem confeccionadas normas diferenciadas por faixa etária.

Finalmente, verificou a correlação entre os escores da amostra total por escolaridade dos participantes. Para tanto, utilizou-se a prova de correlação de *Pearson*. O resultado da correlação forneceu um $r = 0,638$ com um $p < 0,001$. A correlação alta e positiva é indicativa de que houve uma tendência a aumentar a pontuação conforme aumenta o nível de escolaridade. Resultado consonante com os achados na literatura. Isto aponta para a necessidade de tabelas normativas por faixa de escolarização.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação referiu-se ao estudo da relação entre os escores obtido no Teste R-1 de Inteligência Não Verbal com as variáveis, sexo, idade e escolaridade em uma amostra baiana. Segundo Urbina (2007) as normas são os referenciais mais utilizados para a interpretação de escores de testes. O desempenho de um grupo definido de pessoas é usado como base para a interpretação de escores de um teste de habilidade, ou seja, o escore é usado para localizar o desempenho da pessoa dentro de uma distribuição preexistente de um grupo de comparação.

Nesse direção, a amostra normativa deve ser representativa do tipo de indivíduo para os quais os testes estão voltados. Portanto, para a constituição de uma amostra normativa, a depender do objetivo e da população a quem se destina, devem-se observar determinadas variáveis como, sexo, etnia, escolarização, nível socioeconômico, regionalidade, residência urbana ou rural e distribuição geográfica (Anastasi & Urbina, 2000; Urbina, 2007). Além disso, a amostra deve ser recente, pois é importante o testado ser comparado com padrões contemporâneos (Urbina, 2007).

Neste estudo os resultados apontaram para a necessidade de construção de normas específicas, normas intragrupos conforme (Urbina, 2007), que oferecem a comparação do desempenho do indivíduo com grupos mais aproximadamente comparável, como quando se compara o escore bruto de uma pessoa da mesma idade cronológica ou o mesmo nível de escolaridade. Ainda, pode-se pensar em normas locais que podem ser mais apropriadas do que as normas nacionais para a predição do desempenho da pessoa na mensuração do progresso desse indivíduo no decorrer do tempo, como é o caso de motoristas profissionais que são avaliados a cada cinco anos.

Ademais, sugere-se a realização de outros estudos com amostras maiores e mais heterogêneas para a verificação de elaboração de normas regionalizadas. Tais estudos contribuirão com o avanço das pesquisas na área de avaliação psicológica, assim como, possibilita o desenvolvimento de novos instrumentos de medição do fator g para a população adulta.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1988). Teorias da inteligência. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (2002). As aptidões na definição e a avaliação de inteligência: o concurso da análise fatorial.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira (2009). Inteligência: perspectivas teóricas. Coimbra: Edições Almadina.
- Almeida, L. S., Lemos, G., & Guisande, M. A. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125.
- Alves, I. C. B. (2002). *R-1 Teste não verbal de inteligência: manual/de Rynaldo de Oliveira*. São Paulo: Vetor.
- Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Anastasi, A., & Urbina S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Galton, F. (1865). Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, 12, 157-166, 318-327.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences*. London: MacMillan.
- Garrett, H. E. (1979). *Grandes experimentos da psicologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Oliveira, R. (2002) *R1 Teste não verbal de Inteligência – Manual*. São Paulo: Vetor Editora.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília, LabPAM & IBAPP.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: fundamentos das técnicas psicológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1972). Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Ribeiro, R. B., & Almeida, L. S. (2005). Tempos de reação e inteligência: a robustez dos dados face à fragilidade da sua interpretação. *Avaliação Psicológica*, 4(4), 95-103.
- Sisto, F. F., Santos A. A. A., & Noronha A. P. P. (2004). *R-1 Forma B Teste não verbal de inteligência de Rynaldo de Oliveira* (Manual). São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica Ltda.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence", objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *Las Habilidades del Hombre: su naturaleza y medición*. Buenos Aires: Paidós.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed

ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO

Ana P. Antunes¹, & Dina Freitas²

¹ CIEC (Universidade do Minho, Portugal) & CCAH (Universidade da Madeira, Portugal) aantunes@uma.pt

² CCAH (Universidade da Madeira, Portugal) dina_capelofreitas@hotmail.com

RESUMO: Nos últimos anos tem-se assistido a um investimento no estudo da excelência humana, nomeadamente na excelência académica. O objetivo deste trabalho é analisar algumas das características psicológicas que possam estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar ao nível do ensino secundário. No estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos de uma Escola Básica e Secundária, na Região Autónoma da Madeira, sendo três alunos do 10º ano, cinco alunos do 11º ano e dois alunos do 12º ano. Os dados foram recolhidos através da administração individual de um teste de inteligência (WISC-III), de uma bateria de aptidões (BPR-10/12), de um teste de criatividade (TPCT) e de uma entrevista individual. Os resultados apontam para perfis de desempenho heterogéneos, verificando-se uma superioridade do desempenho intelectual e académico em relação ao desempenho criativo, sendo que os alunos apresentam também elevada motivação, métodos e hábitos de estudo, e expectativas de prosseguimento de estudos a nível superior. Finalizamos com uma discussão dos resultados e apontando pistas para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Palavras-chave: Excelência académica, quadro de honra, características pessoais.

Introdução

A escola quer-se cada vez mais inclusiva e responsiva à diversidade de alunos que a frequenta. Acreditamos que a educação “has the power to change the world” (King & Watson, 2010, p. 175) e, por isso, importa que se invista na melhoria do ensino para

todos os estudantes, incluindo-se nesta variedade de alunos, os alunos com altas habilidades e talentos específicos, capazes de realizações consideradas excelentes. Atualmente, considerando uma maior atenção à meritocracia, à qualidade e à competitividade, assiste-se a um investimento progressivo na promoção e no estudo da excelência, nomeadamente a académica, tanto a nível internacional como a nível nacional (Torres & Palhares, 2011).

Quando se fala de excelência a diversidade de definições e de modelos explicativos é uma realidade, sendo que uns se centram mais no potencial de desempenho e outros no resultado efetivamente alcançado pelo sujeito (Ziegler & Heller, 2000). No entanto, parece haver concordância num aspeto: A realização de excelência caracteriza-se por um desempenho ou uma produção, numa determinada área ou domínio de conhecimento, bastante acima da média ou, dito de outra forma, de elevado nível, brilhante (Trost, 2000). E para que um desempenho excelente aconteça revelam-se fundamentais fatores como a instrução e a prática deliberada (Ericsson, Roring, & Nadagopal, 2007), além de algumas características pessoais, interpessoais e contextuais (Trost, 2000).

Na literatura encontramos uma preocupação de alguns autores em estudar a diferenciação e a relação entre os conceitos de excelência e de sobredotação, sendo que na opinião de Sternberg (2003) a sobredotação “is, ultimately, expertise in development” (p. 109). De acordo com o modelo de sobredotação de Munique parece que, através da prática deliberada, se verifica um aumento progressivo do grau de *expertise*, correspondendo a uma ativação dos processos de aprendizagem que acabam por influenciar o nível de conhecimento e a aquisição de competências específicas, num determinado domínio do saber, condicionadas pela influência de fatores de personalidade não-cognitivos como, por exemplo, os interesses ou a motivação (Heller, Perleth, & Lim, 2005). Na mesma linha de pensamento, para que a *expertise* aconteça, segundo o modelo diferenciado de sobredotação e talento (Gagné, 2005), é necessário que, face aos quatro domínios de aptidão naturais (criativo, intelectual, sócio-motor e sócio-afetivo), catalisadores intrapessoais e ambientais, associados ao fator sorte, facilitem o processo desenvolvimental, que permita a manifestação da sobredotação em talento, ou seja, a emergência de competência elevada resultado de investimento e treino sistemático. Esta necessidade de investimento poderá, eventualmente, ser traduzida pela motivação elevada (compromisso com a tarefa) que, no modelo dos “três anéis” (Renzulli, 2005), aparece associada à habilidade acima da média e à elevada

criatividade, constituindo-se o ponto de interseção destes três componentes como a condição necessária num aluno para a ocorrência de comportamento sobredotado.

A excelência académica surge como uma área em que o talento se pode traduzir em resultados escolares bastante elevados. Neste campo mais específico, coloca-se a questão da caracterização dos alunos excelentes, ou melhor, que variáveis em presença poderão diferenciar estes alunos dos restantes colegas com resultados mais normativos. Apesar da ideia generalizada de que os alunos de mérito académico são “superiores”, importa referir que não existe uma definição absoluta do que é um aluno de mérito nem estes constituem um grupo homogéneo (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007). Todavia, sabemos, com certeza, que são capazes de classificações escolares muito elevadas e que geralmente são considerados mais inteligentes, capazes de elevado desempenho, com potencial e intrinsecamente motivados (Wolfensberger, 2004). Ou, como diz Achterberg (2005), o “honors student should be: A highly motivated, academically talented, intrinsically-inspired, advanced, and curious student who has broad interests, a passion for learning, and excitement about ideas” (p. 81).

No sentido de aprofundar o conhecimento das características dos alunos excelentes coloca-se a tónica numa avaliação psicológica cuidada de aspetos de índole cognitiva e de personalidade, recorrendo a instrumentos diversificados (Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012). No campo da intervenção destaca-se a necessidade de desafio que o contexto educativo deve constituir aos alunos de excelência (Scaeger, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012), pelo que os professores podem assumir um papel preponderante na estimulação e desenvolvimento das capacidades e talentos dos discentes (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010; Wolfensberger, 2004). A aposta na excelência coloca desafios ao funcionamento do sistema escolar (Palhares & Torres, 2011), esperando-se afetar toda a comunidade educativa na lógica de “uma maré alta desencalha todos os navios” (Renzulli & Reis, 1997). Uma das medidas educativas poderá corresponder à implementação de programas de enriquecimento nos níveis de ensino básico e secundário como, por exemplo, o modelo de enriquecimento escolar com três níveis diferenciados de aprofundamento e exigência (Renzulli & Reis, 1997) ou de cursos avançados (*honors programs*) no ensino superior (Kaczvinsky, 2007; Scager, Akkerman, Pilot et al., 2012; Wolfensberger, 2004), sendo que no nosso país não têm grande expressão, sobretudo os últimos. Em contrapartida, outra medida educativa possível, e que verificamos com mais frequência no nosso

sistema de ensino, prende-se com a existência, em algumas escolas do ensino básico e secundário, de quadros de honra (e bolsas de mérito escolar no ensino superior), procurando reconhecer os alunos que revelam resultados excelentes na produção e realização de trabalhos académicos e atividades, tanto no domínio curricular como no cognitivo ou cultural, e que manifestam também desempenhos excelentes de cidadania. Os Quadros de Honra e Excelência regem-se pelo Despacho Normativo nº 102/90, de 12 de Setembro, pela Lei 39/2010, de 2 de Setembro, artigo nº51-A (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), apesar de alguns dos critérios a considerar na seleção dos alunos para os mesmos poderem variar de escola para escola.

Na lógica de aprofundar o estudo sobre os alunos de excelência académica definimos como objetivo deste trabalho, decorrente de uma dissertação de mestrado (Freitas, 2012), analisar algumas das características psicológicas, que poderão estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar, ao nível do ensino secundário.

Método

Participantes

Neste estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos (oito raparigas e dois rapazes), que frequentavam o ensino secundário e cujos nomes constavam no quadro de honra [de um total de 14 alunos nos três anos de escolaridade considerados (quatro no 9º ano, seis no 10º ano e quatro no 11º ano)], referente ao ano letivo anterior (2010/2011), numa Escola Básica e Secundária, da Região Autónoma da Madeira. Mais especificamente, no ano letivo em que se realizou o estudo (2011/2012), o grupo dos 10 participantes, três frequentavam o 10º ano de escolaridade (um rapaz e duas raparigas), cinco frequentavam o 11º ano (cinco raparigas) e dois frequentavam o 12º ano (um rapaz e uma rapariga), sendo que todos os alunos estavam inscritos em cursos científico-humanísticos (nove alunos em ciências e tecnologias e uma aluna em artes visuais). A idade média do grupo era de 16,2 anos ($DP = 0,79$), oscilando entre os 15 e os 17 anos. Neste estabelecimento de ensino o reconhecimento do mérito do aluno é realizado através de um processo que decorre no final do ano letivo, quando os Diretores de Turma apresentam ao Conselho Pedagógico, através dos respetivos coordenadores, a candidatura do/s jovens a atribuir a menção honrosa, que reúnam, cumulativamente, as seguintes condições (artigo 142 do regulamento interno): 1) discentes com média de

classificação final de nível 5 nas áreas curriculares disciplinares, no Ensino Básico, e com média de classificação final igual ou superior a 17 valores, no Ensino Secundário e no Ensino Recorrente; 2) alunos sem níveis de classificação inferiores a três no Ensino Básico e 10 valores no Ensino Secundário; 3) discentes com menção de Satisfaz Bem, nas áreas curriculares não disciplinares, no Ensino Básico; 4) alunos sem sanções disciplinares.

Instrumentos

Para a recolha de dados, seguindo-se uma metodologia mista e considerando-se os objetivos do estudo, utilizamos vários instrumentos de avaliação psicológica, que nos parecem pertinentes no estudo de variáveis associadas à excelência académica (Araújo, Cruz, & Almeida, 2011; Garcia-Santos et al., 2012):

a) o teste Wechsler Intelligence Scale *for Children* (WISC-III) (Wechsler, 2003). A terceira edição portuguesa da escala de inteligência de Wechsler para crianças continua a ser um dos instrumentos mais utilizados para avaliar o funcionamento intelectual (inteligência) de indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. A escala completa é composta por treze subtestes, permitindo três tipos de medida: o Quociente de Inteligência de Realização (QIR), que traduz as capacidades percetivo-motoras; o Quociente de Inteligência verbal (QIV), que traduz o funcionamento cognitivo que implica uma aprendizagem; e pelo Quociente de Inteligência da escala completa (QIEC), que resulta dos resultados padronizados de ambas as subescalas;

b) a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-10/12) (Almeida & Lemos, 2006). Esta bateria, destinada a alunos que frequentam o Ensino Secundário é constituída por cinco provas: raciocínio abstrato (RA), raciocínio numérico (RN), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM) e raciocínio espacial (RE), permitindo ainda uma nota global a partir da média das provas específicas (Almeida & Lemos, 2006);

c) o teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) figurativo, forma A (Azevedo, 2009). Através do TTCT figurativo, forma A, composto por 3 subtestes, podemos avaliar seis dimensões: a) a fluência, que corresponde ao número de ideias interpretáveis; b) a originalidade, que diz respeito à capacidade do indivíduo para produzir novas ideias; c) a abstração de títulos, que corresponde à intenção de identificar pensamento abstrato; d) a elaboração, que corresponde à adição de detalhes pertinentes à figura; e) a resistência ao fechamento, que diz respeito à psicologia da

gestalt, ou seja, a tendência natural para completar uma figura; e f) o vigor criativo, que corresponde a treze forças criativas: expressão emocional, movimento, expressividade nos títulos, combinação de figuras incompletas, combinação de linhas paralelas, perspectivas invulgares, visualização interna, extensão dos limites, humores, colaboração do imaginário, fantasia e riqueza do imaginário (Azevedo, 2007); e

d) uma entrevista semiestruturada construída para o efeito, considerando os objetivos do estudo de obter informação acerca da vivência e da percepção atual e futura da vida escolar dos alunos em estudo, bem como a revisão da literatura na área (Araújo et al., 2011; Monteiro, 2007). De uma forma mais específica, o guião contempla os seguintes blocos temáticos a explorar: a) percurso escolar; b) métodos e hábitos de estudo/estratégias de autorregulação e metacognição; c) autoconhecimento; e d) perspectivas de futuro.

Procedimento

Para a realização do estudo pedimos autorização ao Presidente do Conselho Executivo de uma escola, onde era ministrado o ensino secundário e havia quadro de honra. Depois, obtida a autorização, procedemos à consulta do quadro de honra e marcámos uma reunião com os alunos em questão, onde apresentámos o plano do estudo e procedemos ao convite à participação, mediante consentimento informado dos próprios e respetivos encarregados de educação. Finalmente, conhecendo o número de alunos que de disponibilizaram a participar, procedemos à organização de um horário para efetuarmos a recolha de dados, sendo que esta aconteceu, com a concordância dos alunos, nas férias letivas do 2º período, e se realizou individualmente e em dois momentos. No primeiro momento realizámos as entrevistas, que foram gravadas mediante consentimento dos alunos, e aplicámos a BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006) e o TTCT (Azevedo, 2009). No segundo momento, aplicámos a WISC-III (Wechsler, 2003).

Os dados recolhidos através dos testes de inteligência e raciocínio foram verificados e comparados com as normas portuguesas. Queremos referir que quatro alunos (A6, A7, A9 e A10), no momento da recolha de dados, já apresentavam a idade cronológica de 17 anos, o que significa que, em rigor, deveríamos ter aplicado a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III). Contudo, como o objetivo principal do nosso estudo se prendia mais com o conhecimento potencial do aluno e não com um pedido de

diagnóstico com implicações educativas, optamos por aplicar a WISC-III a todos os alunos, analisando os casos referidos considerando o limite máximo de idade possível. Os dados recolhidos através do teste de criatividade foram analisados e codificados mediante orientação e formação, com Ivete Azevedo, do Torrance Center Portugal (<http://www.tcportugal.org/>); e as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas no seu conteúdo, considerando os blocos temáticos organizadores da entrevista e o discurso dos participantes.

Resultados

Os resultados são apresentados por cada um dos instrumentos utilizados, tomando cada um dos alunos em estudo. No que se refere à escala de inteligência, apresentamos os resultados na WISC-III (Wechsler, 2003), de acordo com a classificação dos níveis de inteligência apresentada no respetivo manual, em relação aos valores do Quociente de Inteligência (QI), ou seja, Muito Inferior, Inferior, Médio Inferior, Médio, Médio Superior, Superior, Muito Superior, sendo esta a escala mais elevada (tabela 1).

Tabela 1. Resultados nas subescalas e escala completa da WISC-III por aluno

Aluno	QIR	QIV	QEC
A1	Muito Superior	Médio	Médio Superior
A2	Superior	Superior	Muito Superior
A3	Médio	Superior	Médio Superior
A4	Médio	Médio	Médio
A5	Superior	Médio Superior	Superior
A6	Médio Superior	Superior	Superior
A7	Muito Superior	Superior	Muito Superior
A8	Médio Superior	Médio	Médio
A9	Muito Superior	Superior	Superior
A10	Muito Superior	Muito Superior	Muito Superior

QIR- Quociente de Inteligência de realização; QIV - Quociente de Inteligência verbal; QEC – Quociente da Escala Completa

Ao consultarmos a tabela 1 verificamos que, de uma forma geral, os alunos apresentam resultados globais nos níveis Médio (A4 e A8), Médio Superior (A1 e A3), Superior (A5, A6 e A9) e Muito Superior (A2, A7 e A10). Quando comparamos os valores dos

QIs de realização com os dos QIs verbais verificamos que a maioria (cinco) dos participantes apresenta desempenhos mais elevados nos primeiros (A1, A5, A7, A8, A9), sendo que três alunos mantêm níveis semelhantes nos valores dos QIs (A2, A4 e A10) e outros dois alunos manifestam superioridade do QI verbal (A3 e A6).

De seguida, apresentamos os resultados obtidos na BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006), de acordo com o respetivo manual, onde podemos ler que “a análise quantitativa é apoiada nas normas nacionais disponíveis, reportando-nos às cinco classes: Superior, Média Superior, Média, Média Inferior e Inferior” (p. 16).

Tabela 2. Resultados nas provas da BPR-10/12 por aluno

Aluno	RA	RV	RM	RE	RN	Global
A1	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A2	Média	Média	Média	Média	Média	Média
		Inferior	Inferior	Superior		
A3	Média	Média	Média	Média	Média	Média
		Inferior	Inferior			
A4	Média	Média	Média	Média	Média	Média
				Inferior	Inferior	
A5	Média	Média	Média	Média	Média	Média
	Superior	Superior			Superior	Superior
A6	Média	Média	Média	Média	Média	Média
	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Superior	Inferior
A7	Média	Média	Média	Média	Média	Média
	Inferior					Inferior
A8	Média	Superior	Média	Média	Média	Média
			Inferior		Superior	
A9	Superior	Média	Superior	Superior	Média	Superior
		Superior			Superior	
A10	Média	Média	Média	Média	Média	Média
	Inferior				Superior	

RA - Raciocínio Abstrato; RV - Raciocínio Verbal; RM - Raciocínio Mecânico; RE - Raciocínio Espacial; RN - Raciocínio Numérico; Global – média das provas

A análise do quadro 2 permite-nos constatar que, para a nota global, a maioria dos alunos se encontra na Média (A1, A2, A3, A4, A8 e A10) e apenas um aluno (A5) se

encontra na Média Superior e outro (A9) no nível Superior. Além disso, dois alunos (A6 e A7) obtiveram valores inferiores à média. Se analisarmos o desempenho dos alunos em cada uma das provas verificamos que os seus perfis são heterogêneos, com apenas dois alunos a apresentarem desempenhos na classe superior (A8 em RV; e A9 em RA, RM e RE). A prova RN parece ser aquela onde maior número de alunos (cinco) apresenta desempenhos na classe Média Superior.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos no TTCT figurativo, versão A (tabela 3), sendo que, neste caso, como ainda não existem normas portuguesas, transformamos os resultados brutos quantitativos obtidos pelos participantes no nosso estudo, para cada parâmetro do TTCT, em comparação com o valor médio e um desvio padrão (acima e abaixo), obtidos no estudo de Azevedo (2007), resultando três categorias qualitativas por nós criadas: Inferior à Média, Média e Superior à Média.

Tabela 3. Resultados nos parâmetros do TTCT figurativo, forma A, por aluno

Aluno	Fluência	Originalidade	Abstração de títulos	Elaboração	Resistência ao fechamento	Vigor criativo
A 1	Inferior à média	Inferior à Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Superior à Média
A 2	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A 3	Inferior à média	Inferior à Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Superior à Média
A4	Média	Média	Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Superior à Média
A5	Média	Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A6	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A7	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Média
A8	Média	Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A9	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A10	Média	Média	Média	Inferior à Média	Inferior à Média	Superior à Média

A consulta da tabela 3 permite-nos verificar que, de uma forma geral os alunos não se destacam nas competências criativas avaliadas. Aliás, no caso da elaboração os resultados são inferiores à média em todos os alunos, contrapondo-se o vigor criativo, onde os resultados se apresentam superiores à média em todos eles, sendo que na resistência ao fechamento a maioria dos alunos (seis) também apresenta desempenhos superiores à média. Convém salientar que, apesar de os participantes do nosso estudo frequentarem o ensino Secundário, os resultados de comparação no TTCT eram de alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade (Azevedo, 2007), pelo que esta análise merece algum cuidado.

Os dados recolhidos através da entrevista apresentam-se organizados, na tabela seguinte, em função dos blocos temáticos da entrevista e das categorias construídas.

Tabela 4. Categorias, por bloco temático da entrevista, para o grupo de alunos

Tema	Categorias
Percurso escolar	Elevado desempenho académico
	Valoração do quadro de honra
	Motivação
	Importância atribuída aos docentes e aos pares
Métodos e hábitos de estudo / estratégias de autorregulação	Tempo de estudo
	Local e ambiente de estudo
	Técnicas de estudo
	Hábitos de leitura
Autoconhecimento	Atividades extracurriculares
	Caraterísticas percecionadas como positivas
	Associadas às dimensões de conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência
	Caraterísticas percecionadas como negativas
Perspetivas de futuro	Associadas às dimensões de neuroticismo, conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência
	Prosseguimento de estudos
	Curso pretendido
	Local de formação

Os dados recolhidos através das entrevistas, esquematizados na tabela 4, permitem-nos afirmar que o *percurso escolar* destes alunos se caracteriza por um *elevado desempenho académico* (a média atual situa-se entre os 16 e os 18 valores), sendo esse talento reconhecido pela sua presença no quadro de honra da escola, que na grande maioria dos casos acontece mais do que uma vez [por exemplo, “há uns quatro anos, logo, umas quatro vezes” (A5)], testemunhado pela *valoração do quadro de honra* emitida pelos próprios alunos [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)]. Além disso, ao longo dos vários discursos é evidente a *motivação* destes alunos para o estudo e para o envolvimento na tarefa [“eu tenho motivação para estudar” (A3); “é diferente a maneira como nós trabalhamos, alunos do quadro de honra, não serve de nada termos as capacidades e não trabalhá-las” (A7)].

Os participantes do estudo reconhecem que ao longo do seu percurso escolar *os professores e os colegas* são importantes. Aos primeiros reconhecem a importância da competência profissional [“os professores são um apoio... estão lá para nos tirarem dúvidas e explicar é claro” (A7); “alguns professores são competentes e profissionais e outros são menos, mas temos de nos adaptar, há uns que gostamos mais que outros” (A8)] e da competência social do professor na relação pedagógica [“este ano não tenho queixa de nenhum professor, gosto imenso deles todos (A6); “os professores são meigos, simpáticos e rígidos... é importante que nos deem apoio” (A2)]. Quanto aos colegas da turma reconhecem, de uma forma geral, que têm um bom relacionamento com os mesmos [“dou-me bem com todos os colegas” (A1); “dou-me bem com os meus colegas” (A3)], reconhecendo ainda a sua importância no seu desenvolvimento [ajudamo-nos mutuamente e acho que isso é um ponto de partida para conseguir” (A6); “dou-me bem com todos os colegas, acho que o ambiente é importante para termos boas notas (A8)]. No entanto, alguns alunos retratam relações entre pares mais ambivalentes [“os colegas incentivam a competição, por um lado, aumentam a nossa autoestima, por outro, tentam tirar” (A2)] ou problemáticas [“não me dei bem no primeiro ano com a minha turma, eu já tive problemas com eles, o principal é as aulas e os professores” (A4)].

Em relação ao bloco temático sobre os *métodos e hábitos de estudo e/ou estratégias de autorregulação* conseguimos agrupar a informação em aspetos mais diretamente relacionados com o estudo (tempo de estudo, local e ambiente de estudo e

técnicas de estudo) e aspetos complementares à componente académica (hábitos de leitura e atividades extracurriculares). No que se refere ao *tempo de estudo* constatamos que os alunos não parecem ter um tempo definido de forma rígida, mas o vão adaptando em função das necessidades de trabalho sentidas [“depende das necessidades, depende dos testes, eu controlo é pela agenda” (A4); “eu não controlo o tempo, mas tento ser regular, há disciplinas que exigem mais trabalho que outras” (A7)]. Neste grupo de alunos o *local preferencial* de estudo é a casa onde vivem, destacando-se o quarto [“estudo no meu quarto” (A2); “estudo no quarto, na secretária” (A4)], sendo que alguns referem também outras divisões [“estudo na sala de estar, perto da televisão” (A10); “estudo no quarto, na cozinha ou no terraço, o ambiente é melhor do que noutros sítios” (A1)] ou outros locais [“estudo na biblioteca e em casa” (A5)]. Parece que um dos motivos para a escolha do local se prende com as condições proporcionadas pelo mesmo para o estudo, valorizando-se o ambiente silencioso [“tem de estar um ambiente calmo, mas tem de estar sempre silêncio” (A5); “é mais sossegado, não gosto de estar a estudar perto de televisões, computadores, porque é mais fácil me distrair” (A9)].

As *técnicas de estudo* mais frequentemente utilizadas por estes alunos traduzem trabalho individual como, por exemplo, a leitura, que pode ser em voz alta, o recurso a sublinhado e à elaboração de resumos e esquemas, bem como à realização de exercícios [“a técnica que eu acho que funciona é pegarmos na matéria e sublinharmos o mais importante e a seguir fazer esquemas ou resumos, normalmente eu faço isso, outras matérias já me deu resultado pegar no livro e ler, mas, depende ” (A2); “tento resumir a matéria toda que demos nesse dia para depois ser mais fácil de estudar, pois quando se aproxima os testes faço bastantes exercícios que é para ser mais fácil de interiorizar” (A5)]. Além disso, verifica-se a referência à colocação de dúvidas aos professores, à atenção nas aulas, à revisão diária da matéria e à pesquisa na internet [“vou à internet buscar exercícios” (A6); “ a atenção às aulas e aquilo que os professores dizem para mim é a maneira mais fácil de saber a matéria, depois é só rever a matéria uma semana antes do teste” (A10)].

A maioria dos alunos revela ter *hábitos de leitura*, apesar de dois alunos referirem que não têm qualquer hábito ou preferência de leitura. Destaca-se a preferência por policiais, aventura e romances [“gosto de ler romances e histórias de aventuras” (A4); “gosto de ler policiais e romances” (A8)], sendo que um aluno faz referência a livros científicos [“eu gosto de ler livros científicos e romances” (A5)] e

outro faz referências à leitura em língua estrangeira também [“gosto de ler romances e policiais, livros em português e em inglês (A6)].

Quanto às *atividades extra-curriculares* encontramos três alunos que referem não ter nenhuma e os restantes alunos que referem tempos de explicações, destacando-se a disciplina de matemática [“explicação de matemática” (A9); “explicação de inglês e matemática” (A3)].

Ao nível do *autoconhecimento*, as características de personalidade que cada um reconhece em si, foram categorizadas tomando a referência do modelo de análise da personalidade *Big Five* (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011), em função de os alunos de as percecionarem como positivas ou negativas. Como *caraterísticas positivas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas das dimensões de conscienciosidade [“sei quando tenho de trabalhar (A2); “eu não desisto facilmente” (A10)], extroversão [(“socializo bem e tenho uma boa relação com os outros” (A5); “extrovertido e divertido” (A6)], agradabilidade [“gosto de ajudar os outros” (A1)] e abertura à experiência [“adoro conhecer, quero sempre saber mais” (A8)]. Como *caraterísticas negativas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas nas dimensões de neuroticismo [“teimoso, nervoso e stressado” (A6); “demasiado calmo” (A10)], extroversão [“conversador” (A8)], conscienciosidade [“as disciplinas que não gosto, não me dá aquela motivação para estudar” (A3)], agradabilidade [“mau carácter” (A7)] e abertura à experiência como [“curioso” (A5)]. Além disso, um aluno aponta como aspeto negativo o facto de ser aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE) [“eu dispensava, era menos um atrapalho, mas já aprendi a viver com ela” (A2)].

Em relação às *perspetivas de futuro*, todos os participantes querem *prosseguir os estudos* ao nível do ensino superior [“eu quero estudar para entrar na universidade” (A9)], com expetativas de excelência [“gostava de ajudar as pessoas e que o meu trabalho fosse reconhecido pelo mundo” (A2)], sendo que quase todos (nove) pretendem ingressar em *cursos* relacionados com a área da saúde (seis especificam a preferência por medicina e um por psicologia) e apenas um pretende ingressar num curso de *design*. Além disso, a maioria refere *onde* gostaria de fazer a sua formação universitária, sendo que uns a preferem iniciar na região autónoma [“gostava de começar cá na Madeira e depois acabar os estudos no Porto” (A3); “de preferência na área da pediatria, gostaria de começar aqui na Madeira” (A5)], mas outros preferem deslocar-se para o continente

[“gostava de tirar o curso na universidade de Lisboa ou Porto” (A7); “não quero estudar cá... quero ganhar maturidade e ser independente” (A9)].

Discussão

Os dados recolhidos permitem-nos constatar que este grupo de alunos não apresenta perfis homogêneos, quer quando os comparamos entre si, quer quando comparamos os desempenhos individuais nos diversos aspetos avaliados. Vários autores salientam precisamente o fato de poderem ser percecionados como um grupo não diferenciado, ao serem designados como alunos brilhantes, mas a verdade é que a excelência pode resultar da combinação variada de diversas variáveis pessoais e contextuais (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007).

Os alunos deste grupo apresentam resultados académicos elevados, por esse facto são alunos do quadro de honra, e, como se encontra na literatura, apresentam resultados de QIEC acima da média, verificando-se até três alunos que registam valores ao nível do muito superior, o que por vezes se considera como ponto de corte para diagnóstico de sobredotação intelectual. No entanto, o facto de dois destes alunos terem idade superior à recomendada para avaliação pela WISC-III sugere-nos alguma reserva nesta análise. Por outro lado, a existência de um aluno com valores médios poderá traduzir ainda a influência de outros fatores, como veremos a seguir, na produção de classificações académicas elevadas.

Face aos resultados obtidos na inteligência geral e no desempenho escolar seria de esperar um desempenho superior nas provas de raciocínio de forma isolada ou global (Lemos, Almedida, Cruz & Primi, 2008), pois apenas um aluno manifesta resultados excelentes específicos (prova RV) e outro uma realização cognitiva generalizada (resultados superiores em RA, RM, RE e global). Da mesma forma, os resultados ao nível da criatividade constituem em nosso entender um ponto que merece alguma reflexão e nos causa alguma surpresa porque seriam de esperar resultados mais elevados. Talvez os desempenhos dos alunos possam ter sido contaminados por algum cansaço, uma vez que esta foi a última prova a ser administrada no primeiro momento de avaliação. Contudo, se considerarmos que o grupo de comparação dos resultados era de alunos que frequentava o 9º ano, talvez traduzam, realmente, o investimento dos alunos do quadro de honra, e do sistema escolar, num pensamento mais convergente, muito centrado nos resultados e nas provas de avaliação, os quais lhes permitirão o acesso ao

ensino superior [“eu não gosto de desenhar, não sei o que fazer aqui, gosto mais de matemática” (A9)], como se pode verificar nos resultados obtidos na prova RN que se situam, para a maioria dos alunos, na média superior.

Nas características que os alunos reconhecem em si como positivas destacam-se a conscienciosidade, associada à abertura à experiência e à extroversão, que constituem bons preditores do desempenho académico (Komarraju et al., 2011). Os seus relatos revelam persistência e motivação para o estudo, bem como hábitos de estudo e técnicas de autorregulação, características fundamentais para realização excelente a nível académico (Komarraju et al., 2011; Mascarenhas & Barca, 2012; Zimmerman, 2002).

A referência ao professor no processo de aprendizagem traduz a importância que o mesmo pode ter como a figura de referência, o mestre que o professor pode ser no estímulo e desenvolvimento dos alunos, e na promoção da excelência (Antunes & Almeida, 2008; Araújo et al., 2007; Monteiro et al., 2010; Torres & Palhares, 2011; Wolfensberger, 2004). Excelência essa que também pode ser estimulada a nível institucional pela forma como a direção e os professores reconhecem os alunos mais capazes e pela importância que atribuem à excelência (Palhares & Torres, 2011). O quadro de honra para os participantes do nosso estudo parece constituir mais um fator de desafio e de motivação para o empenho e prestação académica elevada na medida em que, ao reconhecer o mérito escolar, os reforça a manter o nível de desempenho [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)] e as expectativas de prosseguimento de estudos a nível do ensino superior em áreas (destaca-se a medicina) que requerem resultados nas provas de acesso elevados e conducentes a profissões de elevado prestígio social como se tem verificado noutros estudos (Torres & Palhares, 2011).

Conclusão

Este estudo, ainda que exploratório, permite-nos verificar a heterogeneidade que os alunos de mérito escolar podem apresentar, sendo que a combinação diferenciada de variáveis diversas (por exemplo, inteligência, motivação, criatividade, ambiente) podem condicionar a realização excelente (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Destaca-se a presença de níveis de inteligência geral acima da média, elevada motivação, persistência e capacidade de autorregulação associadas a um elevado rendimento académico, mas a níveis de criatividade relativamente baixos.

O número de participantes não é muito alargado, facto que não permite generalizações, pelo que o prosseguimento do estudo num grupo mais alargado e envolvendo a participação dos encarregados de educação e/ou dos professores e colegas de turma poderia permitir o aprofundamento do conhecimento das características dos alunos do quadro de honra. Da mesma forma, um estudo de âmbito longitudinal, acompanhando o percurso de vida destes alunos, por exemplo, até a sua inserção no mercado de trabalho, poderia ajudar a clarificar a perpetuação ou a manifestação de traços e comportamentos que facilitam ou inibem o sucesso académico e profissional em diferentes fases do ciclo de vida.

Terminamos com a convicção que a formulação e implementação de programas de enriquecimento deveria acontecer ao nível do ensino básico, secundário e superior (Mascarenhas & Barca, 2012), na medida em que os alunos dos quadros de honra precisam de um ambiente educativo que os desafie e estimule, considerando as suas habilidades, interesses e motivação (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Acreditamos que esta possa vir a ser uma realidade no nosso país, uma realidade que revelará que o capital humano é valorizado e se aposta no desenvolvimento e progresso nacional.

Referências

- Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 6(1), 75-81. [Online Archive. Paper 170]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/170>
- Almeida, L., & Lemos, G. (2006). *Bateria de provas de raciocínio: Manual técnico*. Braga: CIPSI Edições.
- Antunes, A., & Almeida, L. (2008). Variáveis pessoais e contextuais da excelência no feminino: Um estudo de caso. *Sobredotação*, 9, 63-75.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 197-221.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52, 253-280.
- Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um Estudo de caso com jovens do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, M. I. (2009). *Pensando criativamente com figuras, versão A*. Rio Tinto: Torrance Center Portugal.

- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nadagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3-56.
- Freitas, D. (2012). *Alunos dos quadros de honra e excelência acadêmica: Estudo de caso no ensino secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 90-119). New York: Cambridge University Press.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 64-78.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Kaczvinsky, D. (2007). What is an honors student? A Noel-Levitz survey". *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 8(2), 87-95. [Online Archive. Paper 49]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/49>
- King, S. H., & Watson, A. (2010). Teaching excellence for all our students. *Theory Into Practice*, 49, 175-184.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Cruz, J. F., & Primi, R. (2008, novembro). *Perfis cognitivos específicos entre alunos mais capazes: Ensino básico e secundário*. Poster apresentado na Conferência Internacional de Excelência e Rendimento Superior, Universidade do Minho, Braga.
- Mascarenhas & Barca, (2012, extra). Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. *Revista AMAzônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 10(3), 280-301.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Almeida, L., Cruz, J., & Vasconcelos, R. (2010) Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: Um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2) 213-238.
- Palhares, J. A., & Torres, L. (2011). Governação da escola e excelência académica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação*, 2(4), 54-75.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd. ed., pp. 137-154). Boston: Allyn & Bacon.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19–39. doi:10.1007/s10734-011-9478-z
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, [iFirst Article], 1-21. doi:10.1080/03075079.2012.743117
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Abilities Studies*, 14(2), 109-137.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 317-327). Oxford, England: Elsevier Science.
- Wechsler, S. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para crianças. *Manual Técnico*. Lisboa: CEGOC Edições.
- Wolfensberger, M. V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(2), 55-66. [Online Archive. Paper 172]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/172>
- Ziegler & Heller (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-22). Oxford, England: Elsevier Science.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.

AValiação e Qualidade em Educação: Pressupostos e Desafios no Ensino Superior em Portugal

Isabel Huet¹, Ana Paula Cabral² & Nilza Costa³

Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa, Centro de Investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF), Universidade de Aveiro, Portugal.

¹ huet@ua.pt ² apcabral@ua.pt ³ nilzacosta@ua.pt

RESUMO: Atualmente as instituições de Ensino Superior (ES) desenvolvem todo um conjunto de mecanismos e procedimentos para avaliarem a qualidade das funções que desempenham, quer ao nível do ensino e aprendizagem, quer ao nível da investigação. Os *outputs* destes processos contribuem (ou deveriam contribuir) para a tomada de decisão (função reguladora) e para o desenvolvimento de estratégias de melhoria contínua. Todos estes processos têm sido pautados por uma constante necessidade de (re) definição de conceitos e posicionamentos relativamente ao entendimento de *qualidade*, simultaneamente percecionado como um objetivo e como um meio para potenciar a (re) configuração do ES. Pretende-se aqui explorar os conceitos, contributos e desafios inerentes à investigação na área da avaliação e qualidade. Os conceitos de avaliação e qualidade educacional serão discutidos contribuindo para uma melhor compreensão das atividades realizadas na secção do ES do *Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE-ES)*, estrutura funcional do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores" (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA). Em último, pretende-se apresentar de forma sucinta os projetos desenvolvidos no LAQE/ES e de que forma estes contribuem não só para o avanço da investigação na área da avaliação e qualidade, como também para a regulação dos processos e da sua melhoria contínua junto dos intervenientes do processo educativo e investigativo.

INTRODUÇÃO

Atualmente temos assistido a alterações muito significativas na forma como a sociedade e as entidades governamentais percecionam o papel do Ensino Superior (ES). Em paralelo, deparamo-nos com as instituições a desenvolverem todo um conjunto de estratégias e procedimentos para redefinirem a sua identidade e postura ao nível nacional e internacional e identificarem as áreas de atuação que determinam o seu protagonismo, capacidade de diferenciação e competitividade.

Todo este processo tem sido pautado por uma constante necessidade de (re)definição de conceitos e posicionamentos relativamente ao factor *qualidade*, simultaneamente percebido como um objectivo e como um meio para potenciar a (re)configuração do ES. A *avaliação* surge, assim, como uma necessidade de regulação dessa mesma qualidade, sendo um mecanismo essencial para a potenciar. Partindo deste pressuposto e sabendo da complexidade que implica definirmos o que é e como se potencia essa qualidade no ES, este artigo explora e apresenta o posicionamento das autoras sobre os conceitos de avaliação e qualidade educacional (processos de ensino e aprendizagem e investigação) e os estudos de investigação que sustentam a construção de conhecimento sobre a díade avaliação-qualidade.

A articulação entre a avaliação e a qualidade parece clara e óbvia para a maioria das pessoas que realiza investigação sobre avaliação (avaliação como objeto de investigação), mas esta não é tão evidente para os atores envolvidos no processo de avaliação.

Na literatura encontramos diferentes argumentos, mas, neste contexto, gostaríamos de focar o que se refere à avaliação no contexto do ES e que enquadra três princípios enunciados por Scheerens, Glas & Thomas (2003): (i) *to formally regulate desired levels of quality of T&L and research outcomes and provisions*; (ii) *to hold educational service providers accountable, and (iii) to support on-going improvement in education* (p.7).

Com base nos três princípios anteriores, têm surgido mecanismos internos para avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem nas instituições de ES, impulsionados principalmente pelas diretrizes e princípios internacionais e nacionais de garantia de qualidade. Neste contexto, por exemplo, a transparência e a acreditação de programas de estudo em toda a Europa tornou-se essencial após o processo de Bolonha. Esta tendência tem motivado uma crescente preocupação das instituições ao nível da elaboração e implementação de Sistemas de Garantia de Qualidade internos, não só para apoiar o processo externo de avaliação, mas também para que possam cumprir os critérios e indicadores, que se tornam fundamentais para fins de prestação de contas.

O sucesso de tais sistemas em termos de melhoria requer o empenho de estudantes, professores e pessoal administrativo e a pré-existência de uma "cultura da qualidade" institucional (Harvey & Stensaker, 2008), de modo a que a 'burocracia' envolvida no processo possa ser minimizada e mais facilmente superada (Hodgson, 2011; Short, 2006; Horsburgh, 1999)

A monitorização e o processo de aperfeiçoamento gradual não pode existir sem este compromisso estabelecido e o envolvimento dos diferentes intervenientes no processo de avaliação (Harvey & Stensaker, 2008; Vettori, Lueger & Knassmülle, 2007).

Pretende-se discutir os conceitos de investigação, avaliação e qualidade educacional como ponto de partida para a apresentação os projetos desenvolvidos no âmbito do *Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE-ES)* (estrutura funcional do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) e reflectir sobre a forma como estes contribuem não só para o avanço da investigação na área da avaliação, como também para a regulação dos processos e da sua melhoria contínua junto dos intervenientes do processo educativo.

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL/ INSTITUCIONAL

1. O CIDTFF

O Centro de investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF) é uma Unidade de Investigação (UI) da FCT sediada actualmente no Departamento de Educação (DE) da Universidade de Aveiro (UA) e criada em 1994. Integra membros do Departamento de Educação, de outros Departamentos da UA e outras instituições de ES portuguesas.

Diversos desafios (designadamente a nível do enquadramento e valor socio-político, cultural e epistemológico da investigação), bem como processos desencadeados pelas avaliações externas, ditaram o desenvolvimento do projeto da UI, implicando um olhar mais ecológico sobre o seu objecto, inicialmente muito centrado nas Didáticas Específicas, e na suas vertente também tecnológica, e na sua articulação com a Formação de Professores e a Supervisão.

Assim, esse objeto ampliou-se, incluindo hoje domínios mais abrangentes, como Avaliação da Qualidade, Interculturalismo, Ambientes virtuais de aprendizagem e Educação para a Saúde. Também o público-alvo e os contextos de investigação se alargaram, incluindo outros profissionais e espaços formativos que não só professores e escolas (CIDTFF, 2012). Neste sentido, os eixos de ação do CIDTFF são:

- Conceção e aprofundamento de quadros teóricos e metodológicos que sustentem ações educativas para a abordagem de desafios emergentes das sociedades.
- Transferência de conhecimento (resultados e metodologias) para contextos educativos alargados e seus atores.
- Produção, disseminação e avaliação de impacto de modelos, estratégias formativas e recursos didáticos.
- Desenvolvimento e avaliação de recursos/ferramentas para a investigação.
- Cooperação nacional e internacional para o desenvolvimento de práticas formativas e investigativas, bem como de sistemas educativos, nos seus vários níveis de funcionamento.

O referencial do CIDTFF desenvolve-se em torno de três linhas de investigação, ilustradas na Figura 1.



Figura 1: Linhas de investigação do CIDTFF

1.1 Linha 3 do CIDTFF: Avaliação da Qualidade na Educação

A linha de investigação ‘Avaliação da Qualidade na Educação’ centra-se no desenvolvimento de estudos que exploram desafios educacionais atuais (nível nacional e internacional) através de processos de avaliação; no estabelecimento de linhas orientadoras para a melhoria da qualidade da resposta aos desafios educacionais e na elaboração de propostas de processos de avaliação para monitorizar e disseminar boas práticas.

Pretende-se produzir investigação sobre avaliação do desenvolvimento de sujeitos, programas e instituições centrada: na avaliação de impacto; de desempenho docente; de organizações educativas e de saúde; de aprendizagens; da investigação.

1.2 O Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE)

Reafirmando a preocupação do CIDTFF com os pressupostos de qualidade, sentiu-se a necessidade de criar o ‘Laboratório da Avaliação da Qualidade Educativa’ - LAQE em estreita cooperação com os coordenadores e investigadores das outras 2 linhas de investigação e de outros laboratórios do CIDTFF. Na verdade, os estudos sobre a avaliação da qualidade vinham sendo desenvolvidos pelos investigadores do CIDTFF, desde 1997, no entanto, a criação deste Laboratório data de Julho de 2003.

Os princípios orientadores do LAQE situam-se ao nível do paradigma do *Enhancement* (Withers, 1995) concebendo a avaliação como processo crítico emancipatório (Rodrigues & Estrela, 1994) e usando a referencialização (Hadji, 1994; Figari, 1996) como abordagem metodológica central. Os seus principais objetivos são:

- Desenvolver conhecimentos conceptuais e metodológicos sobre a qualidade e a avaliação da qualidade.
- Apoiar formadores e investigadores do CIDTFF na tarefa de desenvolver mecanismos de avaliação da qualidade dos seus projetos e programas.
- Divulgar processos e produtos no seio da comunidade educacional e investigativa.
- Estabelecer parcerias com outros centros de investigação e instituições educativas, nomeadamente escolas e instituições de Ensino Superior.

A área de ação do LAQE é a *Avaliação da Qualidade* em torno dos seguintes objetos:

- › Educação de Infância
- › Educação no Ensino Básico e Secundário
- › Educação e saúde
- › Ensino profissional
- › Ensino Superior

1.2.1 A seção de Ensino Superior do LAQE

A seção de Ensino Superior do ‘Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa’ (*LAQE-ES*) tem como objetivo central o desenvolvimento de investigação na área da avaliação de modo a potenciar a construção de modelos e instrumentos avaliativos que possam avaliar e monitorizar a qualidade dos processos de ensino, aprendizagem e investigação no ES.

Conforme anteriormente referido, no contexto do presente artigo, pretende-se explorar os conceitos e contributos inerentes ao processo de investigação na área da avaliação e de que forma esta investigação pode potenciar a melhoria dos objetos avaliados.

INVESTIGAÇÃO E AVALIAÇÃO

Uma premissa essencial ao falar de investigação e avaliação centra-se no equacionar da natureza da relação entre os conceitos não só de qualidade mas também de avaliação e investigação e da forma como a sua articulação poderá potenciar todo o processo de intervenção, transformação e mudança.

Todo este processo tem sido marcado por uma constante necessidade de realizar uma (re) definição de conceitos e posições sobre o fator de qualidade, enquanto percebido como uma meta e como um meio para melhorar a (re) configuração do ES (Lukas & Santiago, 2004)

Um pressuposto essencial neste contexto centra-se no questionamento da natureza da relação entre os conceitos de avaliação e investigação sobre avaliação (avaliação como objeto de investigação).

A discussão orienta o leitor para compreender o processo de realização de investigação sobre avaliação e a forma como os seus processos e produtos podem colaborar para a qualidade do ensino, aprendizagem e investigação.

Neste âmbito assistimos a um debate amplo e já de longa data sobre a diferença entre avaliação e investigação: implicações, interações, campos de ação. Mathison (2008) levanta a questão de que a apresentação de uma definição de avaliação como processo e produto de fazer julgamentos sobre o valor, mérito ou valor do objeto sob avaliação faz pouco para responder à eterna questão: qual é a diferença entre avaliação e investigação?

De acordo com a nossa perspectiva, tanto a investigação como a avaliação interessam-se pela compreensão da natureza e contexto dos problemas/ situações em análise. No entanto, a investigação pede uma análise mais aprofundada sobre a análise das explicações subjacentes e integra as contribuições da sua base teórica, ao passo que a avaliação baseia-se principalmente na realização dos quadros de referência, normas e

critérios de avaliação. No entanto, as duas abordagens não são independentes e nem se auto-excluem. A principal diferença é definida no juízo de valor implícito na avaliação. A investigação sobre avaliação em particular, preocupa-se com a realização de investigação sobre a avaliação (em oposição à realização de avaliações), procurando entender o *porquê* e *como* as avaliações ocorrem, desenvolve teorias de avaliação e tenta explicar essas ocorrências, e continuamente testa essas teorias em diferentes ambientes.

A investigação sobre avaliação tem o objetivo principal de contribuir para a compreensão teórica dos objetos em estudo, as dimensões, critérios e indicadores para cada um dos diferentes objetos que serão avaliados (Figari & Tourmen, 2006). Este processo, conhecido como "référentialisation" (Figari & Tourmen, 2006), pode ser considerado como um método e um processo que faz com que o processo de avaliação seja tão preciso e rigoroso quanto possível, contribuindo para a construção de conhecimento. De acordo com Rossi, Lipsey e Freeman (2004) "evaluation research is intended to be both useful and used, either directly and immediately or an incremental contribution to a cumulative body of practical knowledge (p. 21)".

INVESTIGAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO NO LAQE-ES

No contexto do LAQE/ES encontramos três linhas de ação: investigação, intervenção e formação. Pretende-se desenvolver conhecimento na área de avaliação no Ensino Superior, desenvolver linhas de ação para trabalhar com professores e estudantes no sentido do desenho de cursos/ unidades curriculares, no âmbito do ensino, métodos de avaliação, atividades ou instrumentos e da promoção workshops/ seminários para estudantes ou cursos/workshops de formação pedagógica para professores.

Neste sentido, um dos grandes objetivos do laboratório é desenvolver projetos cujo objetivo é desenvolver a investigação sobre avaliação procurando construir quadros de referência, propor diretrizes para melhorar a qualidade das respostas aos desafios em análise, e desenvolver investigação baseada em evidências para apoiar decisões institucionais na área da educação.

As sinergias criadas entre os investigadores do Laboratório e outros investigadores, docentes e instituições em geral são essenciais para que a investigação sobre avaliação, seja divulgada, discutida e / ou aplicada em contextos específicos.

Com este propósito, são organizados regularmente seminários e workshops no LAQE/ES. O objetivo final é promover as bases para a criação/ manutenção de uma ‘cultura da qualidade’ dentro da academia e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade.

Estas intervenções são apoiadas por evidências baseadas em investigações que surgem a partir de diferentes projetos. Os projetos são organizados em dois domínios principais – ensino e aprendizagem e qualidade da investigação (Figura 2):

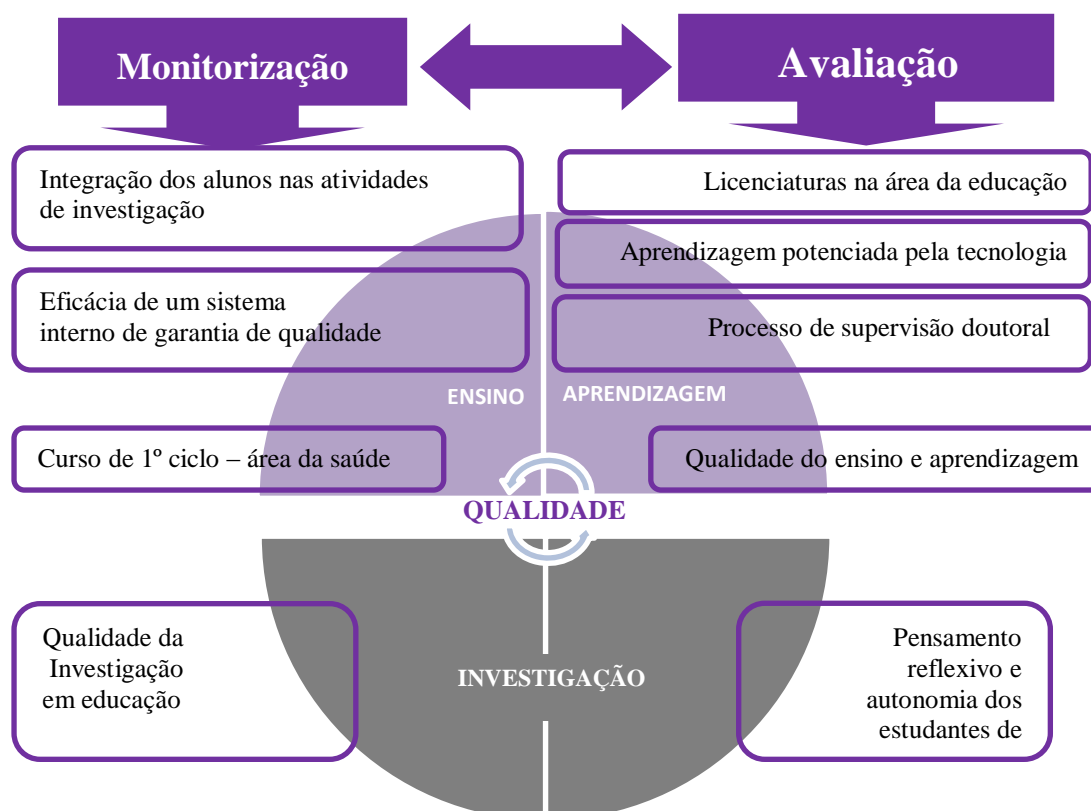


Figura 2: Projetos em desenvolvimento no LAQE-ES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre avaliação baseia-se na criação de princípios e processos de avaliação que visam favorecer a melhoria do ensino, aprendizagem e investigação através do envolvimento de todos os atores educacionais num compromisso compartilhado visando a qualidade.

Os procedimentos de avaliação que não incorporam o objetivo de melhoria podem facilmente tornar-se obsoletos, uma vez que só vão produzir juízos e valores ‘vazios’ que servirão somente objetivos de ‘*accountability*’.

Além disso, os mecanismos e instrumentos de avaliação que não são suportados por referenciais de avaliação sustentados em estudos teóricos e/ou empíricos, demonstrando rigor e transparência na sua construção, podem ser facilmente questionados pela academia o que pode levar a um menor envolvimento dos atores nos processos de avaliação e ou monitorização.

Torna-se claro que a qualidade não se baseia no preenchimento de ‘checklists’ de critérios orientados num entendimento mecanicista de qualidade, mas na integração dos atores/ *stakeholders* num esforço comum para a realização dos modelos de referência alvo (Figari, 1994).

O impacto da avaliação também é fundamental para que os diferentes atores envolvidos no processo possam compreender a sua relevância.

Os estudantes, docentes, órgãos de gestão têm que entender o seu poder no sentido da transformação, de forma a participarem com o claro entendimento de que a sua opinião é tida em consideração e que vale a pena estar envolvido no processo de avaliação.

Este compromisso é difícil de se conseguir sem um conceito estabelecido de pertença no âmbito da integração de processos de qualidade, aspeto que se torna fundamental para a criação e desenvolvimento de ‘culturas de qualidade reais’ dentro das instituições.

BIBLIOGRAFIA

- CIDTFF (2012). *FCT Relatório Científico 2011*. Aveiro, 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF) (relatório não publicado).
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael SA.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(3), 5-25.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hodgson, K. (2011). Can we make the bureaucracy of monitoring the quality of a university's learning and teaching more acceptable? In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Pall & B. Stensaker. *Building bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts* (pp.56-63). EUA Case Studies.
- Horsburgh, M., (1999). Quality Monitoring in Higher Education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mathison, S. (2008). What is the difference between evaluation and research- and why do we care. In N. Smith & P. Brandon (Eds). *Fundamental Issues in Evaluation* (pp. 183-196). NY: Guilford.
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*: Sage Publications.
- Scheerens J., Glas C., & Thomas S.(2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: a Systemic Approach*. Swets & Zeitlinger.
- Short, A. (2006). The Enemy of a Quality Culture. *1st European Quality Assurance Forum*. Munich, Germany.
- Vettori, O., Lueger M., & Knassmülle, M. (2007). Dealing with ambivalences – Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning in L. Bollaert; S. Bus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides & A. Sursock (Eds). *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 21-28). Brussels: EUA.

ENSINAR E APRENDER A COMUNICAR EFICAZMENTE: O PAPEL DAS HABILIDADES DE VIDA

Rute F. Meneses¹, Isabel Silva², & Glória Jólluskin³

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Fernando Pessoa, Portugal), ¹rmeneses@ufp.edu.pt, ²isabels@ufp.edu.pt, ³gloria@ufp.edu.pt

RESUMO: A comunicação eficaz é uma das dez “habilidades de vida” preconizadas pela Organização Mundial de Saúde. Existem actualmente diversos programas de treino de habilidades de vida, que têm demonstrado elevada eficácia ao nível da diminuição do consumo de tabaco, álcool e outras drogas, da violência e da delinquência, entre outros indicadores. Estas habilidades podem ser treinadas, a custo muito reduzido, por psicólogos, por professores, em sala de aula, por pares, por familiares, havendo diversas ofertas *online*. Assim, o objectivo da presente comunicação é apresentar alguns recursos/actividades que podem ser usados para promover a comunicação eficaz, discutindo os contextos e grupos a que podem ser aplicados.

Habilidades de vida. As habilidades de vida podem definir-se como “capacidades para comportamento adaptativo e positivo, que torna os indivíduos capazes de lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida diária”, tendo a Organização Mundial de Saúde (OMS) elencado e definido um grupo de habilidades centrais: tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, capacidades de relacionamento interpessoal, auto-conhecimento, empatia, lidar com emoções e lidar com *stress* (World Health Organization [WHO], 1997, p. 1). A OMS disponibilizou ainda (no mesmo documento) um conjunto de informações e recursos muito úteis para o desenvolvimento e implementação de programas de treino de habilidades de vida.

Existem actualmente diversos programas de treino de habilidades de vida, que têm demonstrado elevada eficácia ao nível da diminuição do consumo de tabaco, álcool e outras drogas, da violência e da delinquência, entre outros indicadores, o que se reflecte num número considerável de publicações (cf., p.e., Andrade et al., 2007; Cunha & Rodrigues, 2010; Franco, 2007; Gorayeb, 2002; Meneses et al., 2012; Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001; Minto, 2005; Minto, Pedro, Netto, Bugliani, & Gorayeb, 2006; Murta et al., 2009; Paiva & Rodrigues, 2008; Silva & Murta, 2009).

De facto, a OMS advoga o treino de habilidades de vida como forma de promover a saúde e desenvolver a competência psicossocial dos indivíduos (WHO, 1997), considerando que “a competência psicossocial é a capacidade de uma pessoa para lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida diária. É a capacidade de uma pessoa para manter um estado de bem-estar mental e demonstrá-lo num comportamento adaptativo e positivo enquanto interage com os outros, a sua cultura e ambiente” (WHO, 1997, p. 1). Acrescenta ainda que “a competência psicossocial tem um importante papel na promoção da saúde no seu sentido mais amplo; em termos de bem-estar físico, mental e social”, sublinhando que “as intervenções mais directas para a promoção da competência psicossocial são aquelas que ampliam recursos de coping e competências pessoais e sociais da pessoa. Em programas de base escolar para crianças e adolescentes, tal pode ser feito através do ensino de habilidades de vida num ambiente de aprendizagem apoiante” (WHO, 1997, p. 1).

Na realidade, ao examinar as habilidades de vida enunciadas e aspectos práticos do seu treino, percebe-se que este treino tem muito em comum com alguns tipos de intervenção levada a cabo por professores, formadores, psicólogos e outros profissionais de saúde, nomeadamente em grupo (cf., p.e., Leal, 2005; Meneses & Manica, 2012; Vopel, 1978/1997). Assim, na actualidade, estas habilidades podem ser treinadas, a custo muito reduzido, por psicólogos, por professores, em sala de aula, por pares, por familiares, havendo diversas ofertas *online*.

Numa altura economicamente desafiante (mas não só), é importante sublinhar que a investigação tem demonstrado a eficácia da intervenção que integra componentes escritos (cf. Biblioterapia), que pode incluir recursos disponíveis, gratuitamente, online / através da internet (cf. Meneses, 2012), sendo este tipo de recursos também relevante ao nível do treino de competências de psicólogos e outros profissionais (p.e., Meneses,

2011). Aliás, outras tecnologias, como a televisão, têm-se mostrado úteis ao nível do treino de competências profissionais, nomeadamente, no que toca a comunicação eficaz (p.e., Wong, Saber, Ma, & Roberts, 2009).

Comunicação eficaz. Fiske (1990/2004, p. 13) começa a sua obra com uma afirmação poderosa: “A comunicação é uma daquelas actividades humanas que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente”. Todavia, apresenta pouco depois uma “definição geral de comunicação”: ““interacção social através de mensagens”” (p. 14).

A comunicação eficaz, uma das dez “habilidades de vida” preconizadas pela OMS, “significa expressar assertivamente as opiniões, os sentimentos, as necessidades e os desejos” (Minto, Pedro, Netto, Bugliani, & Gorayeb, 2006, p. 565).

Uma das áreas em que a comunicação tem sido muito enfatizada é a da Saúde (cf, p.e., European Association for Communication in Healthcare, s/ d.), podendo defender-se que “comunicação em saúde diz respeito ao estudo e utilização de estratégias de comunicação para informar e para influenciar as decisões dos indivíduos e das comunidades no sentido de promoverem a sua saúde” (Teixeira, 2004, p. 615), sendo de sublinhar os desafios que a comunicação interdisciplinar em saúde coloca (Lucas, 2010).

Neste contexto, no Foreword do livro de Adams e Jones (2000), Price defende que “há medida que os cuidados de saúde se tornam mais avançados tecnicamente, requerem também maiores competências de comunicação” (p. iii).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001, p. 6), as “habilidades de comunicação interpessoal” podem classificar-se como verbais e não verbais, estando ambas presentes nos contactos pessoais. Estes autores listaram algumas das “principais habilidades de comunicação... iniciar e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, gratificar e elogiar, dar e receber feedback” (pp. 64-65). Colocadas deste modo, as competências de comunicação parecem fáceis de dominar, mas a prática clínica e a literatura da especialidade mostram que não é bem assim, dando então lugar à insatisfação dos utentes com a comunicação.

Assim, é de referir que a investigação: (a) já reconheceu a importância das concepções de comunicação dos profissionais de saúde (Santos, Prochnow, Lima, Leite, & Erdmann, 2011); (b) tem mostrado que o uso eficaz de competências de comunicação por parte dos profissionais de saúde acarreta diversos benefícios para estes e para os seus doentes (Maguire & Pitceathly, 2002), (c) que profissionais e estudantes de diversas áreas podem beneficiar da avaliação e treino de competências de comunicação (Del Prette et al., 2004) e (d) que é possível treinar, com êxito, competências de comunicação (Del Prette & Del Prette, 2003; Ripich, Wykle, & Niles, 1995).

Aliás, no âmbito do Processo de Bolonha, são enfatizadas as competências de comunicação dos estudantes universitários (cf. A Joint Quality Initiative informal group, 2004), o que pressupõe adequadas competências de comunicação por parte dos corpos docentes.

Neste contexto, o objectivo do presente artigo é apresentar alguns recursos/actividades que podem ser usados para promover a comunicação eficaz, discutindo os contextos e grupos a que podem ser aplicados.

Método

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica recorrendo a uma base de dados científica que disponibiliza artigos na íntegra gratuitamente, maioritariamente em Português. Assim, a expressão “habilidades de vida” foi utilizada como palavra-chave na base de dados SciELO (www.scielo.org).

Resultados

A pesquisa realizada revelou um total de 269 artigos, que se distribuem da seguinte forma pelos anos de publicação: 2013 (1); 2012 (34); 2011 (52); 2010 (47); 2009 (40); 2008 (32); 2007 (20); 2006 (19); 2005 (14); 2004 (10); 2003 (6); 2002 (5); 2001 (7); 2000 (3); 1999 (2); 1998 (1); 1997 (1); e 1986 (2). Face ao elevado número de artigos identificados, optou-se por analisar apenas os mais recentes.

É de referir que, devido ao modo de indexação da SciELO, um dos artigos foi acedido duas vezes (Cabral, Damascena, Teixeira-Salmela, & Laurentino, 2012).

Assim, dos 35 artigos indexados, publicados entre 2012 e Maio de 2013, 7 eram teóricos, nomeadamente, revisões da literatura (Abbad & Mourão, 2012; Hiebert, 2012; Leiva-Santos et al., 2012; Lopez, Lorenzo, & Alvarez, 2012; López, Santos, Bravo, & Valle, 2013; Pfeifer, Stagnitti, & Pinto, 2012; Schmidt, 2012) e 27 empíricos.

Dos empíricos, 17 relatavam uma investigação, mas não uma intervenção (Aguayo, 2012; Beckert, Irigaray, & Trentini, 2012; Cabral, Damascena, Teixeira-Salmela, & Laurentino, 2012; Camargos, Lacerda, Barros, Silva, Parreiras, & Vida, 2012; Cambuy & Amatuzzi, 2012; Destro & Souza, 2012; Espitia, 2012; Fernandes et al., 2012; Fernández et al., 2012; Fortunato-Tavares, Befi-Lopes, Bento, & Andrade, 2012; García et al., 2012; Martini, Attux, Bressan, & Mari, 2012; Mendes, Rossin, Ziviani, Castro-e-Silva, & Galvão, 2012; Navarro-Abal, Climent-Rodriguez, & Fernandez-Garrido, 2012; Perez & Freitas, 2012; Pocahy, 2012; Sansone, 2012).

Três artigos faziam referência a intervenções, mas não no sentido pretendido (cf. Tabela 1). Os restantes 7 artigos empíricos integravam, com maior ou menor pormenor, um componente de intervenção mais próximo do sentido pretendido (cf. Tabela 2).

Tabela 1. *Tipos de Intervenção dos Artigos Empíricos sem Promoção da Comunicação Eficaz em Indivíduos sem Patologia (N=3)*

Referência	Tipo de intervenção
Lizasoain, Zarate, Walper, & Yilorm (2012)	Focando dados de um projecto em que “buscamos crear e implementar métodos originales para enseñar inglés en las aulas”)
Novaes, Versolatto-Cavanaugh, Figueiredo, & Mendes (2012)	Através da “utilização de aparelhos de amplificação sonora individual”
Suarez, Benitez, Bringa, & Rodriguez (2012)	“Muestra el desarrollo evolutivo de un niño con histidinemia atípica y el impacto de la rehabilitación” (estudo de caso)

Tabela 2. *Caracterização das Propostas ao Nível da Comunicação Eficaz (N=7)*

Referência	Intervenção	Contextos	Alvos	Implementadores
Prearo, Monti, & Barragan (2012)	Projeto piloto do uso do portfólio reflexivo individual do estudante (nova disciplina)	Universidade	15 estudantes de Medicina e Enfermagem, divididos em dois grupos	Profissionais das áreas de Biologia, Comunicação Social, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Sociologia e Terapia Ocupacional, (professores tutores)
Moreschi & Almeida (2012)	Programa de intervenção sobre Comunicação Alternativa para o desenvolvimento de habilidades comunicativas	Escola Especial que a adolescente frequenta	Uma adolescente de 14 anos com deficiência intelectual e défices na comunicação verbal, a mãe e a educadora	Fonoaudióloga
Soares & Thielen (2012)	Projeto Transformando o Trânsito (“projeto de extensão universitária ... cuja finalidade é discutir temas pertinentes ao trânsito com jovens”)	Universidade	Jovens	Núcleo de Psicologia do Trânsito (integra a formação de alunos do curso de Psicologia)
Savy, D'alessandro, Valle, & Briand (2012)	“Propone una metodología experimental para transmitir conocimientos relacionados con la química de superficies, la problemática de la contaminación del agua y su remediación a través de métodos físicos” (“trabajo experimental”)	Universidade	Alunos universitários	Docente universitário
Guedes & Guedes (2012)	Desenvolvimento de um projeto de pesquisa: atividade de Trabalho de Conclusão de Curso	Universidade	Alunos de graduação em Medicina	Docente universitário
Zeferino, Zanolli, & Antonio (2012)	“Uma experiência de ensino voltada à integração dos conhecimentos para atenção aos indivíduos nas diversas fases da vida, dentro da realidade de assistência primária à saúde”	Universidade	Estudantes de Medicina	Docente universitário e membros da equipe de saúde
Balduino, Palis, Paranaíba, Almeida, & Trindade (2012)	“Foram incluídas no roteiro de anamnese questões relativas à subjetividade do paciente” (“para possibilitar que o estudante visualize a doença de forma plena e integrada à história de vida da pessoa”)	Universidade	Estudantes da primeira à terceira série do curso de Medicina	Docente universitário

Discussão

Os resultados da revisão da literatura realizada revelam um predomínio do relato da investigação face ao da intervenção, o que tem implicações ao nível da promoção da comunicação eficaz, i.e., suporte mais limitado.

É de sublinhar que, apesar da expressão utilizada, muitos artigos não focavam, especificamente, as habilidades de vida (nem a comunicação eficaz).

Dos 7 artigos mais próximos do objectivo do presente estudo, um era um estudo de caso (adolescente com patologia), sendo os restantes direccionados a jovens (um) ou estudantes universitários, maioritariamente de Medicina. O contexto reflecte estes alvos de intervenção, pois só o estudo de caso não se desenvolveu em contexto universitário.

Ao nível dos responsáveis pela intervenção, estes eram profissionais com formações variadas, trabalhando também em equipa multi/inter/transdisciplinar, o que é um indicador do reconhecimento das habilidades de vida por parte de profissionais diversos.

Todavia, a maior parte das intervenções identificadas focava-se no âmbito da formação académica (formal), o que sugere que o treino de habilidades de vida pode estar a ser sub-implementado e/ou implementado com um foco muito restrito.

Neste contexto, a revisão efectuada fornece reduzidos recursos/actividades (e com uma variedade também limitada) para promover a comunicação eficaz.

Conclui-se que profissionais de psicologia e de educação, entre outros, poderão/deverão centrar a sua atenção no desenvolvimento de recursos/actividades/programas, dirigidos a “novos” contextos (p.e., laboral, penal, conjugal, comunitário) e grupos (crianças, idosos), de modo a que a comunicação eficaz seja uma realidade ao longo do ciclo vital.

Referências bibliográficas

A Joint Quality Initiative informal group. (2004). *Working document on Joint Quality Initiative meeting*. Acedido em http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fi_leadadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf

- Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Avaliação de necessidades de TD&E: Proposição de um novo modelo. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 13(6), 107-137. doi:10.1590/S1678-69712012000600006
- Adams, C. H., & Jones, P. D. (2000). *Interpersonal communication skills for health professionals* (2ª ed.). Nova Iorque, NI: Glencoe/McGraw-Hill.
- Aguayo, B. E. C. (2012). Maternizando lo político: Mujeres y género en el Movimiento Sindical de la Industria Salmonera Chilena. *Revista Estudos Feministas*, 20(1), 189-207. doi:10.1590/S0104-026X2012000100011
- Andrade, B., Carrera, M. V., Dantart, C., Gabelas, J. A., Gallego, J., Arnal, E. G., ... Rivera, P. (2007). *Cine y habilidades para la vida: Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Zaragoza: Dirección General de Salud Pública – Gobierno de Aragón. Acedido em http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/SaludConsumo/Profesionales/13_SaludPublica/04_Publicaciones/Cine%20y%20habilidades%20para%20la%20vida.pdf
- Balduino, P. M., Palis, F. P., Paranaíba, V. F., Almeida, H. O., & Trindade, E. M. V. (2012). A perspectiva do paciente no roteiro de anamnese: O olhar do estudante. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(3), 335-342. doi:10.1590/S0100-55022012000500007
- Beckert, M., Irigaray, T. Q., & Trentini, C. M. (2012). Qualidade de vida, cognição e desempenho nas funções executivas de idosos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(2), 155-162. doi:10.1590/S0103-166X2012000200001
- Cabral, D. L., Damascena, C. G., Teixeira-Salmela, L. F., & Laurentino, G. E. C. (2012). Confiabilidade do Perfil de Saúde de Nottingham após acidente vascular encefálico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(5), 1313-1322. doi:10.1590/S1413-81232012000500025
- Camargos, A. C. R., Lacerda, T. T. B., Barros, T. V., Silva, G. C., Parreiras, J. T., & Vida, T. H. J. (2012). Relação entre independência funcional e qualidade de vida na paralisia cerebral. *Fisioterapia em Movimento*, 25(1), 83-92. doi:10.1590/S0103-51502012000100009
- Cambuy, K., & Amatuzzi, M. M. (2012). Experiências comunitárias: Repensando a clínica psicológica no SUS. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 674-683. doi:10.1590/S0102-71822012000300020
- Cunha, N., & Rodrigues, M. C. (2010). O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 235-248.
- Prette, A., & Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., ... Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes

de Psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.

Destro, C. M. A., & Souza, L. A. P. (2012). Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. *Revista CEFAC*, 14(6), 1020-1027. doi:10.1590/S1516-18462011005000089

Espitia, A. L. (2012). Cuando Cristo "se metió" a El Islote: Culto evangélico, atmósfera ritual e interacciones sociales en un territorio insular del Caribe Colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2), 39-66. Acedido em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252012000200003&lng=en&nrm=iso

European Association for Communication in Healthcare. (s/ d). *European Association for Communication in Healthcare*. Acedido em <http://www.each.nl/>

Fernandes, M. B., Cabral, D. L., Souza, R. J. P., Sekitani, H. Y., Teixeira-Salmela, L. F., & Laurentino, G. E. C. (2012). Independência funcional de indivíduos hemiparéticos crônicos e sua relação com a fisioterapia. *Fisioterapia em Movimento*, 25(2), 333-341. doi:10.1590/S0103-51502012000200011

Fernández, V. A., Sánchez, G. J. A., Ulloa, G. C., Ocampo, F. F., Castro, J. P. M., Montero, G. S., & Vásquez, M. F. Z. (2012). Impacto que tiene la falta de sueño sobre las habilidades cognitivas de una población de estudiantes de medicina. *Medicina Legal de Costa Rica*, 29(2), 19-38. Acedido em http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152012000200003&lng=es&nrm=iso

Fiske, J. (2004). *Introdução ao estudo da comunicação* (8ª ed.; M. G. R. Alves, Trad.). Porto: Asa. (Obra original publicada em 1990)

Fortunato-Tavares, T., Befi-Lopes, D., Bento, R. F., & Andrade, C. R. F. (2012). Crianças com implante coclear: habilidades comunicativas e qualidade de vida. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 78(1), 15-25. doi:10.1590/S1808-86942012000100003

Franco, M. L. P. B. (2007). Habilidades de vida e representações sociais de alunos de escolas estaduais do município de São Paulo (Brasil). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-11. Acedido em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111COL3port.pdf>

García, M. J. R., Arevalo, F. C., Lobeto, A. A., Fernández, I. F., González, C. M., Miras, A. R. P. (2012). Una guía clara, aplicable, recomendable y que se cumple. *Enfermería Global*, 11(26), 227-236. doi:10.4321/S1695-61412012000200014

Gorayeb, R. (2002). O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 213-217. Acedido em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200009&lng=pt&nrm=iso

Guedes, H. T. V., & Guedes, J. C. (2012). Avaliação, pelos estudantes, da atividade "Trabalho de Conclusão de Curso" como integralização do eixo curricular de iniciação à pesquisa científica em um curso de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(2), 162-171. doi:10.1590/S0100-55022012000400003

- Hiebert, B. (2012). A framework for demonstrating the value of human services. *Orientación y Sociedad*, 12, 00-00. Acedido em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932012000100002&lng=es&nrm=iso
- Leal, I. (2005). *Iniciação às psicoterapias*. Lisboa: Fim do Século.
- Leiva-Santos, J. P., Sánchez-Hernández, R., García-Llana, H., Fernández-Reyes, M. J., Heras-Benito, M., Molina-Ordas, Á.... & Álvarez-Ude, F. (2012). Cuidados de soporte renal y cuidados paliativos renales: Revisión y propuesta en terapia renal substitutiva. *Nefrología (Madrid)*, 32(1), 20-27.
- Lizasoain, A., Zarate, A. O., Walper, K., & Yilorm, Y. (2012). Estudio descriptivo y exploratorio de un Taller de Introducción a las Técnicas Teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 157-167. doi:10.4067/S0718-07052012000200010
- Lopez, A. A., Lorenzo, Y. G., & Alvarez, A. P. (2012). Fracturas intracapsulares de la cadera. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 16(1), 124-134. Acedido em http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552012000100015&lng=es&nrm=iso
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196. doi:10.6018/analesps.29.1.130542
- Lucas, H. P. (2010). Comunicação interdisciplinar em saúde: Importância e desafios. *Nursing*, 257. Acedido em http://www.forumenfermagem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3569:comunicacao-interdisciplinar-em-saude-importancia-e-desafios&catid=216:julho-a-agosto-2010
- Maguire, P., & Pitceathly, C. (2002). Key communication skills and how to acquire them. *British Medical Journal*, 325(7366), 697–700. Acedido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1124224/>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Acedido em <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Habilidades%282001%29OMS,65p.pdf>
- Martini, L. C., Attux, C., Bressan, R. A., & Mari, J. J. (2012). Adaptação cultural, validade e confiabilidade da versão brasileira do Inventário de Habilidades de Vida Independente: versão do paciente (ILSS-BR/P), na esquizofrenia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 39(1), 12-18. doi:10.1590/S0101-60832012000100003
- Mendes, K. D. S., Rossin, F. M., Ziviani, L. C., Castro-e-Silva, O., & Galvão, C. M. (2012). Necessidades de informação de candidatos ao transplante de fígado: O primeiro passo do processo ensino-aprendizagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(4), 94-102. doi:10.1590/S1983-14472012000400012
- Meneses, R. F. (2011). Social technologies: An important aid in psychologists' training. In *Social Technologies '11: ICT for Social transformations - Conference proceedings* (pp. 47-48). Vilnius: Faculty of Social Informatics. Acedido em

http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/fakultetai/socialines_informatikos_fakultetas/Konferencija/Conference-proceedings_Social-Technologies-11.pdf

- Meneses, R. F. (2012). Mass/social media: Allies of bibliotherapy. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Literatura Española Contemporánea*. Porto & Coruña: Congreso Internacional de Literatura Española Contemporánea.
- Meneses, R. F. (et al.). (2012). Treino de habilidades de vida: Uma experiência pedagógica. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 146-152). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Meneses, R. F., & Manica, D. (2012). Identificação e *coping* com o *stress* numa actividade de promoção da saúde. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 375-379). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Minto, E. C. (2005). *Ensino de habilidades de vida para adolescentes vinculados a instituições profissionalizantes, no município de Ribeirão preto/SP* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil). Acedido em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18052009-160841/pt-br.php>
- Minto, E. C., Pedro, C.P., Netto, J. R. C., Bugliani, M. A. P., & Gorayeb, R. (2006). Ensino de habilidades de vida na escola: Uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 11(3), 561-568. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a11>
- Moreschi, C. L., & Almeida, M. A. (2012). A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 661-676. doi:10.1590/S1413-65382012000400009
- Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro, D. C., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L., & Prado, M. M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: Avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 14(3), 181-189. doi:10.1590/S1413-294X2009000300001
- Navarro-Abal, Y., Climent-Rodriguez, J. A., & Fernandez-Garrido, J. (2012). Modelos de gestión de conflictos en serie de ficción televisiva. *Escritos de Psicología (Internet)*, 5(3), 52-60. doi:10.5231/psy.writ.2012.0811
- Novaes, B. C. A. C., Versolatto-Cavanaugh, M. C., Figueiredo, R. S. L., & Mendes, B. C. A. (2012). Fatores determinantes no desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com deficiência auditiva. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(4), 327-334. doi:10.1590/S2179-64912012000400008
- Paiva, F. S., & Rodrigues, M. C. (2008). Habilidades de vida: Uma estratégia preventiva ao consumo de substâncias psicoativas no contexto educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(3), 672-684. Acedido em <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a09.pdf>

- Perez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2012). A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 677-694. doi:10.1590/S1413-65382012000400010
- Pfeifer, L. I., Stagnitti, K., & Pinto, M. P. P. (2012). Ocupação, bem-estar e satisfação de vida: a experiência de um modelo alternativo de estágio em terapia ocupacional na Austrália. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(41), 557-566. doi:10.1590/S1414-32832012005000032
- Pocahy, F. (2012). "Vem meu menino, deixa eu causar inveja": Ressignificações de si nas transas do sexo tarifado. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 11, 122-154. doi:10.1590/S1984-64872012000500006
- Prearo, A. Y., Monti, F. M. F., & Barragan, E. (2012). É possível desenvolver a autorreflexão no estudante de primeiro ano que atua na comunidade? Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(1), 24-31. doi:10.1590/S0100-55022012000100004
- Ripich, D. N., Wykle, M., & Niles, S. (1995). Alzheimer's disease caregivers: The FOCUSED program - A communication skills training program helps nursing assistants to give better care to patients with Alzheimer's disease. *Geriatric Nursing*, 16(1), 15-19.
- Sansone, L. (2012). A Bahian counterpoint of sugar and oil: Global commodities, global identities? *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 9(2), 8-33. doi:10.1590/S1809-43412012000200001
- Santos, J. L. G., Prochnow, A. G., Lima, S. B. S., Leite, J. L., & Erdmann, A. L. (2011). Concepções de comunicação na gerência de enfermagem hospitalar entre enfermeiros gerentes de um hospital universitário. *Revista da Escola de Enfermagem - USP*, 45(4), 959-965. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n4/v45n4a24.pdf>
- Savy, V., D'alessandro, O., Valle, G. M., & Briand, L. E. (2012). Adsorción en la vida cotidiana: Un experimento de fisicoquímica con aplicación ambiental. *Formación Universitaria*, 5(2), 37-40. doi:10.4067/S0718-50062012000200005
- Schmidt, C. (2012). Temple Grandin e o autismo: Uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 179-194. doi:10.1590/S1413-65382012000200002
- Silva, M. P., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: Uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicología Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143. doi:10.1590/S0102-79722009000100018
- Soares, D. P., & Thielen, I. P. (2012). Projeto transformando o trânsito e a perspectiva do facilitador. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 730-743. doi:10.1590/S1414-98932012000300016
- Suarez, R. M. S., Benitez, Y. R., Bringa, M. D., & Rodriguez, D. F. (2012). Histidinemia atípica y desarrollo cognitivo. *Revista Cubana de Endocrinología*, 23(2), 157-165. Acedido em http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532012000200006&lng=es&nrm=iso

- Teixeira, J. A. C. (2004). Comunicação em saúde: Relação técnicos de saúde - utentes. *Análise Psicológica*, 22(3), 615-620. Acedido em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n3/v22n3a21.pdf>
- Vopel, K. W. (1997). *Juegos de interacción: Manual para el animador de grupos* (vol. 0, J. M. Martín, & M. Á. Morcuende, Trad.). Madrid: CCS. (Obra original publicada em 1978)
- Wong, R. Y., Saber, S.S., Ma, I., & Roberts, J. M. (2009). Using television shows to teach communication skills in internal medicine residency. *BMC Medical Education*, 9(9). doi:10.1186/1472-6920-9-9
- World Health Organization. (1997). *Programme on mental health: Life skills education in schools*. Genebra: Autor. Acedido em http://www.asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf
- Zeferino, A. M. B., Zanolli, M. L., & Antonio, M. A. R. G. M. (2012). Experiência da atenção integral à saúde individual e familiar com enfoque na responsabilização, vínculo médico-paciente, ética e profissionalismo no Currículo Médico Integrado. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(1, Suppl.2), 141-146. doi:10.1590/S0100-55022012000300020

NECESSIDADES DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Rute F. Meneses¹, Cristina Miyazaki², & José Pais-Ribeiro³

¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Fernando Pessoa, Portugal), rmeneses@ufp.edu.pt

² Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP, Brasil), cmiyazaki@famerp.br

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal), jlpr@fpce.up.pt

RESUMO: Cada vez mais os estabelecimentos de ensino superior preocupam-se com as dimensões não académicas dos seus alunos, desenvolvendo esforços para avaliar e promover a sua qualidade de vida. Neste contexto, o objectivo do presente estudo é identificar as necessidades de promoção da qualidade de vida de um grupo de estudantes universitários. Após a obtenção das devidas autorizações, 251 estudantes universitários, entre os 17 e os 50 anos ($M=22,84$, $DP=5,38$), maioritariamente do sexo feminino (74,5%) e solteiros (92%), responderam a um questionário sócio-demográfico e ao WHOQOL-Bref. Os resultados brutos obtidos pela amostra foram os seguintes: Domínio Físico – $M=27,04$ ($DP=3,96$; 15-35); Domínio Psicológico – $M=22,64$ ($DP=3,44$; 10-30); Relações Sociais – $M=11,65$ ($DP=2,05$; 4-15); Ambiente – $M=29,18$ ($DP=3,85$; 17-38). Uma vez que não existem dados normativos para a população Portuguesa, optou-se por utilizar como ponto de corte o ponto médio de cada domínio. Assim, verificou-se que estavam abaixo do ponto médio do Domínio Físico (21) 5,7% da amostra, do Domínio Psicológico (18) 8,7%, das Relações Sociais (9) 7% e do Ambiente (24) 6,1%. Os resultados obtidos, genericamente positivos, sugerem uma elevada heterogeneidade da amostra ao nível dos indicadores de qualidade de vida utilizados, bem como necessidades de intervenção diferenciais. Assim, destaca-se a necessidade de intervenção ao nível psicológico e das relações sociais.

Para além do enfoque tradicional, cada vez mais os estabelecimentos de ensino superior preocupam-se com as dimensões não académicas dos seus alunos, desenvolvendo esforços para avaliar e promover o seu desenvolvimento integral, saúde e qualidade de vida (p.e., Costa, Lopes Neves, & Pereira, 2007-2008; Fernandes, Silva, & Meneses, 2012; Ferraz & Pereira, 2002; Jorge, 1996; Kerr-Correa, Andrade, Bassit, & Boccuto, 1999; Linhares & Meneses, 2012; Matos, Tavares, Bernardo, Meneses, & Silva, 2011; Mauritti, 2002; Meneses, 2010a, 2010b, 2010c, 2012; Meneses et al., 2011; Meneses, Miyazaki, & Pais-Ribeiro, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2011a, 2011b; Meneses & Silva, 2009, 2010; Pontes, Meneses, & Silva, 2010; Silva & Meneses, 2009, 2010, 2011, 2012; Tavares et al., 2003).

E a tónica na qualidade de vida justifica-se se se considerar, como a Organização Mundial de Saúde, que a qualidade de vida é “a percepção de um indivíduo da sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores em que vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito amplo, afectado de um modo complexo pela saúde física da pessoa, estado psicológico, nível de independência, relações sociais e relação com aspectos salientes do seu meio” (Orley, 1994, p. 99).

Mesmo seguindo uma das muitas outras definições de qualidade de vida (cf., p.e., Meneses, 2005; Mooney, 2006; Ribeiro, 2001; Silva, Pais-Ribeiro, Cardoso, & Ramos, 2003; Skevington, 2002; Souza & Carvalho, 2003), que tendem a considerar que este é um construto multidimensional, uma inter-relação entre múltiplas dimensões ou domínios (Arnold, Ranchor, Sanderman, Kempen, & Ormel, 2004; Chapin, Miller, Ferrin, Chan, & Rubin, 2004; Meneses, 2005; Silva et al., 2003), a relevância do conceito para os estudantes universitários torna-se clara. De facto, entre os domínios mais frequente e consistentemente identificados contam-se o bem-estar psicológico ou emocional, o físico, o social e interpessoal, o financeiro/material e o funcional (p.e., Bishop, 2005; Chapin et al., 2004).

Neste contexto, o objectivo do presente estudo é identificar as necessidades de promoção da qualidade de vida de um grupo de estudantes universitários.

Método

A amostra é constituída por 251 estudantes universitários, entre os 17 e os 50 anos ($M=22,84$, $DP=5,38$), maioritariamente do sexo feminino, solteiros e com religião (cf. Tabela 1).

Tabela 1. *Caracterização Sócio-demográfica da Amostra (N=251)*

	n	%
Sexo		
Feminino	187	74,5
Masculino	61	24,3
Dados omissos	3	1,2
Estado civil		
Solteiro(a)	231	92,0
Casado(a)/União de facto	15	6,0
Divorciado(a)	1	0,4
Dados omissos	4	1,6
Existência de Religião		
Não	41	16,3
Sim	208	82,9
Dados omissos	2	0,8

Após a obtenção das devidas autorizações, os participantes responderam a um Questionário Sócio-demográfico e ao WHOQOL-Bref, em contexto de sala de aula.

O WHOQOL-Bref é um instrumento genérico e multidimensional da qualidade de vida, constituído por 26 itens e quatro domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente, em que pontuações mais elevadas reflectem melhor qualidade de vida (Canavarro et al., 2007).

Resultados

Os resultados brutos obtidos pela amostra estão patentes na Tabela 2.

Uma vez que as respostas a cada item podem oscilar entre 1 e 5, as pontuações do Domínio Físico, com 7 itens, podem oscilar entre 7 e 35 (ponto médio: 21), as do Domínio Psicológico, com 6 itens, entre 6 e 30 (ponto médio: 18), as das Relações Sociais, com 3 itens, entre 3 e 15 (ponto médio: 9) e as do Ambiente, com 8 itens, entre 8 e 40 (ponto médio: 24).

Tendo estes indicadores em mente, pode considerar-se que a qualidade de vida da amostra era boa.

Tabela 2. *Caracterização da Qualidade de Vida da Amostra (N=251)*

Domínios	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Físico	245	15,00	35,00	27,04	3,96
Psicológico	241	10,00	30,00	22,64	3,44
Relações Sociais	244	4,00	15,00	11,65	2,05
Ambiente	244	17,00	38,00	29,18	3,85

Uma vez que não existem dados normativos para a população Portuguesa, optou-se por utilizar como ponto de corte o ponto médio de cada domínio.

Assim, verificou-se que estavam abaixo do ponto médio do Domínio Físico (21) 5,7% da amostra, do Domínio Psicológico (18) 8,7%, das Relações Sociais (9) 7% e do Ambiente (24) 6,1% (cf. Tabelas 3-6).

De acordo com estes indicadores, pode também considerar-se que a qualidade de vida da amostra era boa.

Tabela 3. *Pontuações relativas ao Domínio Físico (N=251)*

	n	%	% Válida	% Cumulativa
15,00	2	0,8	0,8	0,8
16,00	1	0,4	0,4	1,2
17,00	1	0,4	0,4	1,6
18,00	3	1,2	1,2	2,9
19,00	4	1,6	1,6	4,5
20,00	3	1,2	1,2	5,7
21,00	8	3,2	3,3	9,0
22,00	11	4,4	4,5	13,5
23,00	11	4,4	4,5	18,0
24,00	14	5,6	5,7	23,7
25,00	15	6,0	6,1	29,8
26,00	23	9,2	9,4	39,2
27,00	32	12,7	13,1	52,2
28,00	28	11,2	11,4	63,7
29,00	28	11,2	11,4	75,1
30,00	21	8,4	8,6	83,7
31,00	10	4,0	4,1	87,8
32,00	9	3,6	3,7	91,4
33,00	8	3,2	3,3	94,7
34,00	7	2,8	2,9	97,6
35,00	6	2,4	2,4	100,0
Total	245	97,6	100,0	
Dados omissos	6	2,4		

Tabela 4. *Pontuações relativas ao Domínio Psicológico (N=251)*

	<i>n</i>	%	% Válida	% Cumulativa
10,00	1	0,4	0,4	0,4
12,00	1	0,4	0,4	0,8
13,00	1	0,4	0,4	1,2
14,00	2	0,8	0,8	2,1
15,00	3	1,2	1,2	3,3
16,00	5	2,0	2,1	5,4
17,00	8	3,2	3,3	8,7
18,00	7	2,8	2,9	11,6
19,00	12	4,8	5,0	16,6
20,00	16	6,4	6,6	23,2
21,00	14	5,6	5,8	29,0
22,00	33	13,1	13,7	42,7
23,00	44	17,5	18,3	61,0
24,00	24	9,6	10,0	71,0
25,00	22	8,8	9,1	80,1
26,00	22	8,8	9,1	89,2
27,00	9	3,6	3,7	92,9
28,00	9	3,6	3,7	96,7
29,00	6	2,4	2,5	99,2
30,00	2	0,8	0,8	100,0
Total	241	96,0	100,0	
Dados omissos	10	4,0		

Tabela 5. *Pontuações relativas ao Domínio Relações Sociais (N=251)*

	<i>n</i>	%	% Válida	% Cumulativa
4,00	1	0,4	0,4	0,4
5,00	1	0,4	0,4	0,8
6,00	4	1,6	1,6	2,5
7,00	4	1,6	1,6	4,1
8,00	7	2,8	2,9	7,0
9,00	16	6,4	6,6	13,5
10,00	28	11,2	11,5	25,0
11,00	35	13,9	14,3	39,3
12,00	68	27,1	27,9	67,2
13,00	35	13,9	14,3	81,6
14,00	30	12,0	12,3	93,9
15,00	15	6,0	6,1	100,0
Total	244	97,2	100,0	
Dados omissos	7	2,8		

Tabela 6. *Pontuações relativas ao Domínio Ambiente (N=251)*

	n	%	% Válida	% Cumulativa
17,00	1	0,4	0,4	0,4
18,00	1	0,4	0,4	0,8
19,00	2	0,8	0,8	1,6
20,00	2	0,8	0,8	2,5
21,00	2	0,8	0,8	3,3
23,00	7	2,8	2,9	6,1
24,00	8	3,2	3,3	9,4
25,00	13	5,2	5,3	14,8
26,00	19	7,6	7,8	22,5
27,00	24	9,6	9,8	32,4
28,00	30	12,0	12,3	44,7
29,00	21	8,4	8,6	53,3
30,00	25	10,0	10,2	63,5
31,00	26	10,4	10,7	74,2
32,00	19	7,6	7,8	82,0
33,00	13	5,2	5,3	87,3
34,00	9	3,6	3,7	91,0
35,00	8	3,2	3,3	94,3
36,00	7	2,8	2,9	97,1
37,00	2	0,8	0,8	98,0
38,00	5	2,0	2,0	100,0
Total	244	97,2	100,0	
Dados omissos	7	2,8		

Discussão

Os resultados obtidos, genericamente positivos, sugerem uma elevada heterogeneidade da amostra ao nível dos indicadores de qualidade de vida utilizados, bem como necessidades de intervenção diferenciais. Assim, destaca-se a necessidade de intervenção ao nível psicológico e das relações sociais, áreas em que psicólogos e professores podem ter um contributo inestimável.

Referências bibliográficas

- Arnold, R., Ranchor, A. V., Sanderman, R., Kempen, G. I., & Ormel, J. (2004). The relative contribution of domains of quality of life to overall quality of life for different chronic diseases. *Quality of Life Research*, 13, 883-896.
- Bishop, M. (2005). Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and disability: Preliminary analysis of a conceptual and theoretical synthesis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(4), 219-231.
- Canavarro, M. C., Simões, M. R., Vaz Serra, A., Pereira, M., Rijo, D., Quartilho, M. J., ... Carona, C. (2007). Instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde: WHOQOL-Bref. In M. Simões, C. Machado, M.

- Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. III, pp. 77-100). Coimbra: Quarteto.
- Chapin, M. H., Miller, S. M., Ferrin, J. M., Chan, F., & Rubin, S. E. (2004). Psychometric validation of a subjective well-being measure for people with spinal cord injuries. *Disability and Rehabilitation*, 26(19), 1135-1142.
- Costa, B., Lopes F., Neves, M., & Pereira, P. A. (2007-2008). Os níveis de stress dos alunos de licenciatura, da UCP – Viseu. *Gestão e Desenvolvimento*, 15-16, 43-68.
- Fernandes, V., Silva, I., & Meneses, R. F. (2012). A autoeficácia na transição para o ensino superior. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 127-135). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Jorge, M. S. B. (1996). Situações vivenciadas pelos alunos de enfermagem, durante o curso, no contexto universitário, apontadas como norteadoras de crises. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 30(1), 138-148.
- Kerr-Correa, F., Andrade, A. G., Bassit, A. Z., & Boccuto, N. M. V. F. (1999). Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da Unesp. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(2), 95-100. doi:10.1590/S1516-44461999000200005
- Linhares, V., & Meneses, R. F. (2012). Desenvolvimento de competências psicossociais: Uma experiência de intervenção em grupo. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 136-145). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Mascarenhas, S. A. N., Roazzi, A., Leon, G. F., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Necessidade da gestão do estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários brasileiros. In J. L. P. Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito, & P. Vagos (Orgs.), *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 817-822). Lisboa: Placebo Editora.
- Matos, A., Tavares, D., Bernardo, M., Meneses, R. F., & Silva, I. (2011). Transição pacífica para o ensino superior? Saúde e optimismo em estudantes universitários. In *Livro de Resumos do 1º Congresso Internacional "Construir a Paz"* (p. 57). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116. Acedido em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292002000200006&lng=pt&nrm=iso
- Meneses, R. F. (2005). *Promoção da qualidade de vida de doentes crónicos: Contributos no contexto das epilepsias focais*. Porto: Universidade Fernando Pessoa & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Meneses, R. F. (2010a). Envolvimento em actividades de lazer e auto-eficácia. *Cadernos de Estudos Mediáticos*, 7, 65-80. Acedido em <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3150>
- Meneses, R. F. (2010b). Treino de competências de investigação em Psicologia: Relato de uma experiência. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1607-1613). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Meneses, R. F. (et al.). (2012). Treino de habilidades de vida: Uma experiência pedagógica. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 146-152). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Meneses, R. F., & Silva, I. (2009). Auto-eficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-Bolonha. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 474-484. Acedido em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1298/1/474-484_FCS_06_-11.pdf
- Meneses, R. F., & Silva, I. (2010). Personality characteristics and health perception in Portuguese college students. 'Poster presentations (In alphabetical order by first author)', *Psychology & Health*, 25(6), 274. doi:10.1080/08870446.2010.502762
- Meneses, R. F., & Silva, I. (et al.). (2012). Sonolência diurna e saúde de estudantes universitários. In D. A. Vieira, A. I. L. Ferreira, C. P. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. S. Pereira (Eds.), *Livro de Actas do II Congresso Nacional RESAPES-AP* (pp. 120-126). Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Meneses, R. F., Guimarães, R., Fernandes, V., Nascimento, M. S., Melo, A., Caprichoso, D., ... & Neves, I. (2011). Development of a group intervention focusing anxiety and depression: The experience of a university clinic. In G. Moita, A. R. Torres, & L. Ribeiro (Eds.), *Proceedings of the 4th Regional Mediterranean and Atlantic Congress of the IAGP – International Association for Group Psychotherapy and Group Processes* (pp. 71-78). Porto: Sociedade Portuguesa de Psicodrama. ISBN: 978-989-97430-0-7 http://www.iagp2011spp.org/img_upload/IAGP2011_PROCEEDINGS_BOOK.pdf
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010a). (Auto-)avaliação global dos estudantes: Relação entre competências transversais e qualidade de vida. In Livro de Resumos do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação (s/p.; P64). Braga: Instituto de Educação. Disponível em <http://sites.google.com/site/2congressoaval/atelies-simposios>
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010b). Correlatos da espiritualidade, religião e crenças pessoais de estudantes universitários portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(S1), 44.
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010c). Estudantes universitários: Perfil sócio-demográfico, de espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais associado a pior qualidade de vida. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(S1), 74-75.

- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010d). Importância e satisfação com competências de comunicação: A percepção de universitários Portugueses. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1295-1306). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010e). Preditores da auto-eficácia de estudantes universitários portugueses. In L. S. Almeida, B. D. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 612-619). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2010f). Relação entre auto-eficácia e espiritualidade, religião e crenças pessoais em estudantes universitários Portugueses. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Livro de Resumos do I Congresso Nacional da RESAPES-AP - Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas* (p. 59). Aveiro: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional & Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-311-9 isbn não esta no degois
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2011a). Prática religiosa e auto-eficácia em estudantes do ensino superior Português. In *Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde e I Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde* (s/ p.). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia da Saúde e Universidade Metodista de São Paulo. Acedido em <http://www.metodista.br/ev/psicologia-da-saude/anais-1/2011/painel/p135/TEXT0%20INTEGRAL%20-%20Pratica%20Religiosa%20E%20Auto.pdf>
- Meneses, R. F., Miyazaki, C., & Pais-Ribeiro, J. (2011b). Spiritual needs of Portuguese university students and teachers. G. Moita, A. R. Torres, & L. Ribeiro (Eds.), *Proceedings of the 4th Regional Mediterranean and Atlantic Congress of the IAGP – International Association for Group Psychotherapy and Group Processes* (pp. 53-59). Porto: Sociedade Portuguesa de Psicodrama. Acedido em http://www.iagp2011spp.org/img_upload/IAGP2011_PROCEEDINGS_BOOK.pdf
- Mooney, A. (2006). Quality of life questionnaires and questions. *Journal of Health Communication, 11*, 327-341.
- Orley, J. (1994). The World Health Organization (WHO) Quality of Life Project. In M. R. Trimble & W. E. Dodson (Eds.), *Epilepsy and quality of life* (pp. 99-107). New York: Raven.
- Pontes, D., Meneses, R. F., & Silva, I. (2010). Optimismo em estudantes do ensino superior Português. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Livro de Resumos do I Congresso Nacional da RESAPES-AP - Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas* (p. 60). Aveiro: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional & Universidade de Aveiro.

- Ribeiro, J. L. P. (2001). Qualidade de vida e doença oncológica. In M. R. Dias & E. Durá (Coords.), *Territórios da psicologia oncológica* (pp. 75-98). Lisboa: Climepsi.
- Silva, I., Pais-Ribeiro, J., Cardoso, H., & Ramos, H. (2003). Qualidade de vida e complicações crónicas de diabetes. *Análise Psicológica*, 2(21), 185-194.
- Silva, M., & Meneses, R. (2011). Atitudes sexuais e comportamentos relacionados com a sexualidade de estudantes universitários. *Peritia*, 7, 2-13. Acedido em http://www.revistaperitia.org/wp-content/uploads/2011/03/1.-Artigo_Marilene-Silva.pdf
- Silva, M., & Meneses, R. F. (2009). A utilização de recursos de educação sexual pelos estudantes universitários. In C. Sequeira, I. L. Ribeiro, J. C. Carvalho, T. Martins, & T. Rodrigues (Coords.), *Saúde e qualidade de vida em análise - IV Congresso Saúde e Qualidade de Vida: Livro de Actas* (pp. 84-90). Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto - Núcleo de Investigação em Saúde e Qualidade de Vida.
- Silva, M., & Meneses, R. F. (2010). Educação para a saúde e atitudes sexuais de estudantes universitários. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1240-1245). Acedido em <http://www.actassnip2010.com>
- Skevington, S. M. (2002). Advancing cross-cultural research on quality of life: Observations drawn from the WHOQOL development. *Quality of Life Research*, 11, 135-144.
- Souza, R. S., & Carvalho, A. M. (2003). Programa de saúde da família e qualidade de vida: Um olhar da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 515-523.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484. Acedido em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-823120030004000006&lng=pt&nrm=iso